

ESE

**POLITÉCNICO DO PORTO**

Kaylla Ferreira Pinheiro Cutrim

**Gestão democrática na escola pública  
rural: entraves e avanços**

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro

20 **17**



Kaylla Ferreira Pinheiro Cutrim

## **Gestão democrática na escola pública rural: entraves e avanços**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Professora Doutora Anabela de Barros Pinto Sousa

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que sempre foi meu guia em todas as etapas na minha vida em sociedade.

Em especial a minha avó e a minha mãe que foram minha referência de pessoa humana, tanto em valores quanto espiritual.

Ao meu irmão que me incentivou em todos os projetos de vida que idealizei e planejei, e neste o qual concluí.

Ao meu pai que acreditou, desde o início, na minha capacidade de dar continuidade a esta etapa da minha vida pessoal e profissional.

À minha família, que primou pelo apoio incondicional no seguimento dos meus estudos e formação profissional.

Às minhas colegas de estudo, Helimara Helias, Cláudia Pires e Solange Lima que, assim como eu, testemunharam vividamente o quanto foi significativa cada etapa desta pesquisa, sempre acreditando na minha capacidade.

Às minhas amigas de fé Francinete Moura, Darles Pires e Danielle Santos que me apoiaram nas minhas buscas por conhecimento na minha área de atuação profissional.

Aos professores que na primeira etapa de formação foram meus grandes incentivadores para que continuasse em busca de atingir os meus objetivos de formação profissional continuada, a fim de contribuir com a pesquisa e propostas no meio da comunidade escolar e no meio social dos quais faço parte.

Aos demais professores que foram mediadores da teoria e da prática educacionais necessárias para que a pesquisa fosse concluída com sucesso e dentro das expectativas esperadas, especialmente a Professora Telma Bonifácio, que não mediu esforços para colaborar com a sua experiência na docência e me ajudar desde os aspectos teóricos, adequando o meu conhecimento prévio aos necessários de uma pesquisa científica, ainda na

etapa de preparação para o mestrado, assim como ao ceder o seu material pessoal de pesquisa para servir de suporte teórico à pesquisa.

À professora Anabela Sousa, que mesmo com o complicador da distância física, se mostrou sempre presente e pertinente nas suas contribuições na orientação durante este período letivo e não mediu esforços para que a pesquisa tivesse uma orientação e condução eficientes e eficazes, e ainda que atendesse aos princípios de qualidade e excelência do Instituto.

Um projeto de educação básica rural tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do meio rural, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a cultura e a tecnologia como direitos inalienáveis e as crianças, jovens e adultos como sujeitos desses direitos.

(Arroyo, 2004, p.8).





## RESUMO

Investigámos na escola rural, os entraves e avanços para a implantação da gestão democrática, conforme as orientações que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 lhe conferem. Analisámos, a partir das relações estabelecidas numa escola rural, o que pensam os gestores e os professores sobre as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, que se constituem como documento norteador da escolarização pretendida no meio rural. A pesquisa de cunho qualitativo, com ênfase no estudo de caso analisou as diretrizes educacionais brasileiras e a legislação estadual, para localizar as orientações pertinentes à rotina da escola rural. O trabalho empírico se caracterizou pela observação direta com registros de campo, inquéritos por questionários com professores e entrevista com a representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para levantar informações sobre a democratização da escola rural e a participação dos sujeitos escolares no processo de discussão e elaboração das propostas educativas que se concretizam no interior da escola rural. Os resultados permitiram constatar que apenas alguns professores que lecionam na escola, lugar da investigação, conhecem e utilizam as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo como orientação metodológica de ensino; que um número significativo de professores não participa dos debates curriculares e muitos deles não sabem diferenciar os pressupostos norteadores da escola rural. O estudo evidenciou que as condições de trabalho desses professores são precárias, pois estes convivem com sobrecarga de trabalho, falta de apoio pedagógico, alta rotatividade e dificuldades de acesso às escolas além de infraestruturas deficitárias, o que dificulta a fixação do professor no campo e se vem constituindo como um grande desafio para a gestão estadual.

**Palavras-Chave:** Gestão Democrática. Escola Rural.



## **ABSTRACT**

We investigated in the rural school, the obstacles and advances for the implantation of the democratic management, according to the orientations that the Law of Directives and Bases of the Education - LDB 9394/96 confer to him. We analyzed, from the relationships established in a rural school, what managers and teachers think about the State Guidelines for Field Education, which constitute a guiding document of the intended schooling in rural areas. The qualitative research, with emphasis on the case study, analyzed the Brazilian educational guidelines and the state legislation, to locate the guidelines pertinent to the routine of the rural school. The empirical work was characterized by direct observation with field records, questionnaire surveys with teachers and interviews with the representative of the Municipal Secretariat of Education (SEMED) to gather information on the democratization of the rural school and the participation of school subjects in the discussion process and elaboration of educational proposals that take place inside the rural school. The results showed that only some teachers who teach in the school, place of the investigation, know and use the State Guidelines of the Field Education as methodological orientation of teaching; that a significant number of teachers do not participate in the curricular debates and many of them do not know how to differentiate the guiding presuppositions of the rural school. The study evidenced that the working conditions of these teachers are precarious, since they coexist with work overload, lack of pedagogical support, high turnover and difficulties of access to schools besides deficient infrastructures, which makes it difficult to fix the teacher in the field and has been a major challenge for state management.

**Keywords:** Democratic Management. Rural School.



## ÍNDICE

Lista de Siglas	xi
Índice de Quadros	xiii
Índice de Tabelas	xv
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
1.1. A luta por uma escola no campo	7
1.2. Gestão escolar democrática no contexto rural brasileiro	12
1.3. Entraves e avanços na gestão escolar democrática no campo	26
Capítulo II – Estudo Empírico	37
2.1. Problema e Objetivos	37
2.1.1. Objetivos da investigação	37
2.2. Metodologia	38
2.3. Estudo de caso	39
2.4. Local da investigação	41
2.5. Sujeitos do contexto investigado	43
2.6. Técnicas de recolha de dados	49
2.7. Técnicas de tratamento dos dados	50
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	55
Considerações Finais	79
Referências	87
Apêndices	95
Anexo	125



## LISTA DE SIGLAS

CF	– Constituição Federal
CNA	– Confederação Nacional da Agricultura
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IDEB	– Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MST	– Movimento dos Sem Terra
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	– Plano Municipal de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEB	– Unidade de Educação Básica
URE	– Regional de Ensino do Estado Maranhão
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido





## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos	<b>52</b>
Quadro 2: Respostas dos sujeitos inquiridos	<b>58</b>
Quadro 3: Professores participantes da pesquisa	<b>73</b>
Quadro 4: Inquérito por questionário	<b>74</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos na UEB Flores do Saber	44
Tabela 2: Formação dos sujeitos que atuam na UEB Flores do Saber	46
Tabela 3: Número de profissionais em serviço na UEB Flores do Saber	47



## INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido objeto de recorrentes reflexões acadêmicas, nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do séc. XXI, levando a interpretações e discussões as mais diversas, oriundas das alterações pelas quais vem passando a educação nacional em contextos escolares diferenciados, no que concerne à qualidade do ensino e aprendizagem que tem sido oferecida aos brasileiros como direito constitucional.

No que tange à educação rural, esta tem sido tratada no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, embora incorpore uma realidade histórica complexa, englobando as mais diversas práticas da vida rural, onde convivem agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meieiros e ou fazendeiros e profissionais da educação.

De uma forma genérica a educação rural expressa à luta de indivíduos distanciados das cidades, propriamente ditas, por políticas públicas que lhes garantam o direito à educação rural, como procura explicitar Caldart (2002, p. 26) quando fala da educação do campo:

[...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Mas, em se tratando da territorialidade dessa educação, a educação rural deve ser diferenciada da que é oferecida na cidade (urbana), geograficamente identificada como região metropolitana, classificada em zonas urbana e rural, nesse caso, investigou-se a zona rural da então denominada “Grande São Luís”, que é a capital do Estado do Maranhão.

Para melhor entendimento destacamos que esta região se caracteriza por agregar os quatro maiores municípios da ilha de São Luís, a saber: São Luís, capital do Estado do Maranhão que é o maior em território e população; São

José de Ribamar; Raposa e Paço do Lumiar, que são municípios limítrofes dentro do espaço geográfico conhecido como Ilha de São Luís, cercados pelos rios Bacanga e Anil.

No entanto, existem outros espaços geográficos que são identificadores da territorialidade espacial de cada município que estão localizados nas zonas urbana e rural, e é sobre uma dessas localidades na zona rural, que lançamos nosso olhar, mais precisamente, a localidade chamada Tajipuru, sendo aí que nosso interesse se entrecruza, para saber como funciona uma escola rural existente nessa localidade, que não é especificamente identificada como sendo “do/no campo”, conforme caracterização de Caldart (2002), talvez por está proximidade da zona urbana; ser administrada pelas autoridades educacionais constituídas presentes no Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) instalada em São Luís, capital do Estado do Maranhão, mas ser também gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Pretendemos conhecer as especificidades da referida escola, quando tem assento positivo nos ranques nacional e estadual com colocação considerada relevante no Índice de Desenvolvimento Humano (IDEB), mas que internamente tem problemas de reprovação, evasão e exclusão escolar.

É nesse espaço que focamos nosso olhar para perceber como se apresenta a gestão democrática de uma escola rural pertencente à Macro Região Rural da Ilha de São Luís, Estado do Maranhão/Brasil.

O motivo da escolha não é aleatório, mas oriundo da nossa vivência como professora em uma das escolas situadas nesse espaço geográfico referido, em uma de suas comunidades, a qual vem se constituindo como área própria de estudos por parte dos especialistas e estudiosos da educação, “fomentando reflexões no sentido de contribuir para a desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, onde o campo é visto como lugar de atraso” (Caldart, 2002, p.46).

No Brasil, segundo dados publicados pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) num universo de 76.229 mil escolas rurais no país, 508 escolas, a maioria delas no Norte e Nordeste, ainda sofre com falta de energia e saneamento. Tais dados são reafirmados pelo relatório “Escolas Esquecidas”, divulgado em 2012 pelo Instituto CNA, onde também há destaques sobre os problemas que envolvem a formação dos professores: 30% dos profissionais que atuam no campo não têm Ensino Superior, informa o Ministério da Educação (MEC).

O estudo utiliza os dados do Censo Escolar de 2012 (Inep, 2014) para revelar situações de calamidade em escolas que não têm biblioteca, computador, TV, antena parabólica, videocassete, DVD, água filtrada, saneamento básico ou eletricidade, onde quase 40% dos estudantes repetem o ano e 23% abandonaram os estudos. Nas demais escolas do país, a taxa de aprovação passa dos 83%, e o abandono chega a 3,8% no ensino fundamental e a 10,2% no ensino médio.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 (CF) orienta para a educação como direito de todos, dever de estado e da família, princípios que alteram substancialmente nossa responsabilidade social para com a educação escolar. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96, representou a culminância das discussões e dos anseios dos diversos segmentos sociais e educacionais com vistas a melhores condições de oferta e permanência do aluno na escola, da melhoria dos espaços educativos e da gestão escolar orientada para a função social da escola e por isso se apresenta como um paradigma para as mudanças educacionais no país, bem como para a democratização da escola e da gestão escolar.

Situar o espaço rural da educação brasileira no centro das discussões acerca da natureza política e social da gestão democrática e do processo de democratização destes espaços a partir do contexto escolar, nos exigiu refletir sobre as posturas dos atores escolares, suas falas e seus fazeres, diante das novas formas de fazer e viver a gestão escolar, nesse momento, pautada na perspectiva democrática e participativa, conforme a orientação oficial.

Nesse esforço teórico entendemos a gestão democrática como um processo de aprendizado e luta política que não se circunscreve tão somente aos limites das práticas sociais, mas vislumbra também as práticas escolares e sua relativa autonomia quando da exigência do Projeto Político Pedagógico (PPP), como o instrumento que possibilita à criação de canais de participação no jogo democrático, trazendo como consequência o repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e no seio dessas as práticas educativas (Ferreira, 1998, p.79).

Nessa ótica, consideramos a educação enquanto prática social, para além da prática educativa institucionalizada, tendo como compromisso o redimensionamento do papel da escola, sobretudo a escola pública, enquanto agência de formação, não devendo vincular-se tão somente a lógica do mercado de trabalho e das políticas encetadas pelos organismos internacionais, mas buscar também contribuir para uma melhor sociedade.

É nesse contexto que se inserem as lutas em prol da democratização da educação e da escola, sendo necessário levar em consideração que não só os aspectos políticos e sociais externos a escola, interessam, também os aspectos internos que muitas vezes, inviabilizam qualquer discussão sobre a democratização da escola pública, no que diz respeito ao acesso e permanência do aluno na escola, aos currículos desvinculados das práticas sociais, ao desenvolvimento da autoestima e da interação entre os sujeitos escolares, além da melhoria da gestão escolar.

O que está em jogo é a importância da relação entre as formas de organização e gestão das escolas e o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a relação entre os fins e os meios como condição para alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos. Objetivos e meios não são a mesma coisa, embora se complementem, visto que objetivos implicam meios e meios implicam objetivos, como nos afirma Paro (2003, p.136)

Se estivermos convencidos de que a maneira da escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la de racionalidade interna necessária a efetivação desses fins.



A gestão escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, os métodos e as técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade.

O que o autor está delineando é que nenhuma escola pode funcionar sem meios e recursos (racionalidade), mas estes devem estar subordinados aos fins educacionais buscados pela escola, que são em tese os fins que a sociedade também busca alcançar, ou seja, os fins determinam as formas de utilização dos meios e recursos. Portanto, não podemos tratar os meios e os objetivos em separado e nem podemos transformar meios em objetivos.

Esta relação nem sempre está muito clara a nós educadores, na medida em que as políticas de orientação tecnicista transformam meios em objetivos, quando colocam a responsabilidade das mudanças da escola na eficiência da gestão, acreditando que uma gestão forte, por si só melhora a aprendizagem dos alunos. Já na concepção progressista, acreditamos que a gestão participativa, ajudará a solucionar alguns dos problemas da escola, isto porque acreditamos que as relações democráticas reduzam os problemas que a escola tem enfrentado nesse momento.

No entanto na prática, a gestão participativa não conduz mecanicamente a democratização da escola sem que seja assegurada a todos os atores ou sujeitos escolares a garantia de seus direitos constitucionalmente já garantidos.

Assim na correspondência entre os meios e os fins da educação havemos de considerar que as práticas de gestão são meios, que carregam consigo uma dimensão educativa, as quais devem ser compatíveis com a natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue pois fazem parte de um contexto maior (sociocultural), constituindo-se em práticas educativas porque influenciam a aprendizagem dos alunos e educam as práticas dos professores (Libâneo, 2015, p.32).

É mediante esse contexto, que procuramos refletir sobre:

- Como está sendo entendida pelas autoridades educacionais a gestão democrática na escola rural Flores do Saber localizada na Comunidade Tajipuru em São Luís do Maranhão-Brasil?

- Como essa prática gestora está sendo posta em andamento na escola pública rural Flores do Saber localizada na Comunidade Tajipuru em São Luís do Maranhão?
- Quais os entraves e avanços postos nessa gestão democrática?

Esta dissertação de mestrado está organizada em três Capítulos denominados: Capítulo I - Enquadramento Teórico; Capítulo II - Estudo Empírico e Capítulo III - Análise e Discussão dos Resultados da Pesquisa.

No Capítulo I – Enquadramento Teórico, procuramos tratar da historicidade da Educação no Campo intitulando-o de: A luta por uma escola no campo; num sub-capítulo refletimos acerca da Gestão democrática na escola brasileira, com vistas à compreensão desse processo gestor no contexto da temática investigada, e posteriormente reflete-se sobre: A gestão escolar no contexto rural brasileiro e os Entraves e avanços na gestão escolar rural.

No Capítulo II – o Estudo Empírico se contempla o problema da pesquisa e seus objetivos; a metodologia utilizada; a caracterização do local da pesquisa e de seus participantes, para posteriormente discorreremos sobre as técnicas de recolha de dados e de tratamento de dados utilizados na referida pesquisa.

No Capítulo III – Apresenta-se a Análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo e encerra-se este trabalho, com as Considerações Finais, Referências e Apêndices.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. A luta por uma escola no campo**

Muitos pesquisadores como Menucci (1930), Caldart (1997) e Arroyo (1982) defendem a educação escolar do campo como instrumento de transferência de informações e possibilidade de formação das consciências, ou transmissão de cultura, que ajude na transformação da realidade em que vivem os sujeitos do/no campo, no sentido de uma vida mais humana e mais justa.

No entanto é possível verificar, através de literatura específica, que o Brasil nem sempre investiu devidamente nesse setor, principalmente quando a educação se destina à formação das pessoas que habitam a área rural. Assim, historicamente tem sido recorrente a reclamação por parte de muitos pedagogos, defensores da educação no campo, notadamente Caldart (1997) e Arroyo (1982) quando afirmam que a educação no campo, é negligenciada pela elite dirigente do país, como mecanismo facilitador da dominação da grande massa de trabalhadores rurais existentes em nosso país.

No Brasil já na primeira metade do século XX, Carneiro Leão denunciava que “[...] a educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre legislador, administrador e mestre” (Leão, s/d, p. 202), tal posicionamento evidenciava para esse pesquisador, que nem sempre o Estado brasileiro teve a preocupação de cumprir seu papel de disseminador e gestor do processo educativo de seu povo.

O referido autor destaca que, para os governantes brasileiros em quaisquer níveis de administração: municipal, estadual ou nacional, quando questionados sobre os montantes investidos na educação rural é considerado inferior às

necessidades para a resolução dos problemas na área, embora estes administradores públicos quase sempre aleguem indisponibilidade de recursos para tal investimento.

Sud Mennuci (1932) por sua vez, destaca que o governo brasileiro sempre alegou falta de verbas, como fator inibidor do investimento em educação, embora essa alegação se tenha tornado mais frequente nos últimos anos. Nesse sentido, àquela época, Sud Menucci (1932) denunciava que,

Nenhum Estado ou país, nas condições de São Paulo e do Brasil inteiro, poderia deixar milhares e dezenas de milhares de crianças sem escolas quando havia milhares de professores diplomados pleiteando as vagas, sob a alegação de que a fazenda não tinha verba suficiente para garantir o acesso à escola, a toda sua população (p.26).

Assim, para os educadores defensores da educação ruralista, os governantes sempre tiveram os sentidos voltados apenas para os pleitos eleitorais, pois investiam somente naquilo que aparecia aos olhos do público, ou melhor, que beneficiasse aos moradores da cidade, onde se encontrava o maior número de votos que os garantiriam como mandatários dos destinos do povo.

Eram essas as condições a que estava submetida à educação rural, até alguns anos atrás e que levavam alguns educadores a afirmarem que as escolas rurais serviam apenas aos interesses urbanistas, pois, segundo suas concepções, funcionavam como mecanismos de propaganda das cidades, ajudando a aumentar o êxodo rural que provocava o esvaziamento do campo.

Apesar disso, reconhecia-se que a escola também poderia desenvolver um papel integrador do homem do campo, embora se constataste que na realidade essa função era pouco exercida. Nesse sentido, são contundentes as palavras de Rodrigues (1937) ao afirmar que,

[...] a escola é excelente campo de propaganda, quer integradora, quer dissolvente, mas a sua eficácia é poderosamente contrabalançada, se não anulada, pelos agentes exteriores de doutrinação entre adultos. Por isso, o trabalho de alguns educadores é quase caricato no meio das forças negativas do interesse, da vaidade ou do despeito (Rodrigues, 1937, p. 133).

Essa discussão torna-se necessária porque, como os educadores do Movimento dos Sem Terra (MST), os ruralistas entendiam que a educação era fundamental para a formação profissional do cidadão, por outro lado o MST defende uma educação de classe, voltado para a defesa dos interesses dos trabalhadores.

A educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência da educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo. A maioria dos municípios maranhenses bem como de todo o país, tem sua economia alicerçada em atividades tipicamente rurais, o que implica a necessidade de repensar a educação nessas regiões, considerando as suas peculiaridades.

Nessa perspectiva, a LDB 9.394/96 define a base nacional comum a qual representa, em termos de desenvolvimento, proposições que garantam aos sistemas educacionais organizarem-se adequadamente, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, nos artigos 26 e 28, a referida Lei propõe não mais a adaptação de modelos didáticos das escolas urbanas às do campo, mas a adequação das propostas pedagógicas às especificidades do campo, considerando a produção cultural e material, a relação com a natureza e o processo de aprendizado desses sujeitos sociais. (Brasil, 1996)

Esse enfoque da LDB favoreceu a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Rurais, o que representa a legitimação das reivindicações históricas dos movimentos sociais.

Essas diretrizes promulgadas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, posteriormente complementadas pela Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, consolidam a necessidade do reconhecimento da identidade peculiar das populações camponesas ou das áreas rurais como pressuposto para a aplicação de metodologias e propostas curriculares que promovam a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições

climáticas, por exemplo. Conforme preceitua a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no Art. 7º,

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2008, p.9).

No que se refere à oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em escolas localizadas em Áreas Quilombolas e em Áreas de Assentamentos, segundo o Censo da educação (Inep, 2017), há 332 escolas estaduais em áreas rurais. Das quais, 16 em Áreas de Assentamento, 09 Escolas Quilombolas, 18 Casas Familiares Rurais e 18 Escolas Familiares Agrícolas com um atendimento baseado em metodologias específicas voltadas para a realidade do homem do campo.

Construir uma escola do campo, pública, democrática e de qualidade significa também buscar a coerência político-pedagógica entre o que se ensina e o que se aprende, com a realidade, as expectativas e necessidades dos diferentes sujeitos que lá se encontram e dos que ainda não tiveram acesso à educação escolar.

Reconhecer a escola do campo significa ainda debater, compreender e articular os desafios ligados à realidade do campo no Brasil e no Estado do Maranhão, e sem deixar de focar a luta pela reforma agrária, o respeito às diferentes culturas e identidades dos sujeitos do campo, a defesa dos direitos dos(as) trabalhadores(as) rurais, a preservação do meio ambiente, dentre outros como o currículo, como o PPP da escola, como os planos de aula, como os conteúdos, as metodologias e, sobretudo, com as relações cotidianas entre educadores, educandos e comunidades no ambiente escolar.

Diagnosticar a realidade das escolas da Educação do Campo do Maranhão foi uma das decisões do Grupo de Trabalho de elaboração e sistematização das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, considerando que por

se tratar de um direcionamento para orientação do campo pedagógico da escola, necessário se faz mapear a realidade já que as implicações serão no campo e para o campo. Este processo de construção coletiva de cada caminho que as decisões foram trilhando, foi como construir uma casa no campo, cada um foi colocando um tijolo e tecendo com diferentes fios, cores e saberes.

O campo maranhense, conforme pesquisa feita pelos profissionais da Secretaria de Educação Maranhão (SEDUC) contempla aproximadamente 65% do território, e nesse contexto, em se tratando de educação, no que se refere à Rede Estadual, temos hoje, conforme dados do Censo (Inep, 2016) 276 escolas em áreas rurais, porém há questões complexas que merecem um tratamento específico, tais como a falta de identidade local, de pertencimento e a maioria das escolas não se auto identificam como sendo do campo. Embora se auto definam como rural. Neste sentido, as confusões conceituais, vão se acentuando e influenciando aos sujeitos que residem neste espaço rural, os quais preferem se identificar como zona rural e nesse contexto, as escolas estabelecidas nesses espaços, também assumem esta auto identificação.

É desse contexto, de lutas assumidas por parte dessa parcela da sociedade brasileira, que lançamos nosso olhar sobre a gestão escolar democrática que está referenciada nos normativos legais da educação brasileira em prol de uma educação pública para todos os brasileiros em idade escolar e para, além disso, àqueles que ainda não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

Nesse sentido, Caldart (1997, p.26) diz que “[...] se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária”. Concluindo aponta a educadora, “pois o saber aparece como condição *sine qua non* para o exercício da democracia e, conseqüentemente, do poder”.

A perspectiva de compreender por que a escola que temos constitucionalmente garantida em Lei não chega até onde estão todos os brasileiros, e por que, quando chega não oferece uma educação formal democrática e participativa, são as indagações que nos impulsionaram a refletir sobre o que seja uma gestão escolar democrática no contexto rural brasileiro.

## 1.2. Gestão escolar democrática no contexto rural brasileiro

É recorrente no território brasileiro o predomínio de uma cultura que leva à padronização de valores e comportamentos dos habitantes das cidades, excluindo a maioria da população brasileira, a qual vive no meio rural ou, conforme estudos mais recentes de Caldart (2010) e Molina & Sá (2012) vivem no campo e são consideradas atrasadas e deslocadas da sociedade urbana, assistindo-se assim à desvalorização dos sujeitos, não só do campo enquanto espaço territorial, mas também da sua população que não tem a educação que é oferecida aos outros sujeitos sociais.

A concepção de uma nova forma de “educação para todos” inscrita na LDB 9.394/96, no artigo 1º defende,

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais de todos os brasileiros.

Assim, na perspectiva dos grupos sociais que constitui a classe trabalhadora do campo, a escola é, antes de tudo, o lugar que oportuniza ao desenvolvimento de potencialidades e de apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela sociedade).

Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e que envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais desses sujeitos sociais (Gryzybowski, 1986, p. 41-42).

Nesse contexto, a escola que antes era administrada com princípios da Administração Escolar, tomando por modelo a administração científica ou Escola Clássica, orientada pela racionalidade; linearidade, e influenciada de fora para dentro; de forma mecanicista, atuando sobre as pessoas e os recursos



para alcançar objetivos organizacionais de sentido limitado, passa a ser vista como uma escola de todos e para todos.

Assim, se evidencia a luta por uma educação que seja no/do campo e não para o campo, entendendo que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo (2002), de facto contemplem os povos do campo. Muito embora com o reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, haja vista que a ausência de um sistema nacional que assegure através da articulação entre os entes federados e uma política nacional de educação para todo o país, dificilmente teria uma educação nacional.

A escola que esteve sendo oferecida aos cidadãos do campo até então tinha como modelo a escola jesuítica, gerida pelo diretor, que agia orientado pelos órgãos centrais da educação nacional (federal, estadual ou municipal) competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados.

Nessa forma de organização escolar o diretor não tinha voz própria, pois a ele cabia por em marcha as orientações oriundas do poder constituído e o seu trabalho era tão somente de repassar informações, supervisionar e “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de um ensino que era comandado a distância. Segundo, Lück, (2006, p. 35). “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

Com a chamada Escola Crítica da Administração estabeleceu-se uma contraposição à Administração Clássica, de modo a minimizar os efeitos da administração tradicional e conduzir a gestão da escola e da educação, de onde emergiria um campo de conhecimento, o da administração educacional.

Para Souza (2008, p.59) a Escola Clássica da Administração Científica perdurou até o início dos anos de 1970 e a Escola Crítica instalou-se do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980.

Com o movimento da redemocratização e a consequente promulgação da CF de 1988 e a LDB 9394/96, o movimento de democratização, descentralização

e construção da autonomia, princípios democráticos da Carta Magna e da LDB 9394/96, novas formas de gerenciamento se foram estabelecendo no contexto da educação, agora sob a denominação de “gestão escolar democrática”.

A gestão escolar democrática é uma realidade que consta em todos os documentos legais da educação brasileira servindo de base para todos os projetos educativos que se desenvolvem no âmbito da escola, em todos os níveis de ensino em geral e, especificamente, na educação que se desenvolve no contexto rural.

Tal facto não nos assegura que a educação formal oferecida no estado brasileiro seja de facto pautada numa prática democrática, que assegure o direito à educação de todos, em igualdade de oportunidades, conforme determina o texto constitucional de 1988.

O desfasamento entre o que diz a lei e o que, de facto, acontece nos contextos educativos no Brasil, demonstra que existe um distanciamento entre o que diz a lei, o que significa a terminologia “gestão democrática” na praxis escolar, e o que realmente ocorre no âmbito educacional quando se desenvolve e operacionaliza a sua gestão escolar.

Nesse sentido Lima (1998, p.252) assegura,

A expressão gestão democrática é por natureza plurissignificativa, seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico, e até mesmo académico), seja ao nível das práticas e tal ambigüidade e oscilação semântica tem sido aproveitada freqüentemente por diferentes forças e sectores desde a administração central e pelos professores e suas organizações sindicais, servindo a diferentes objectivos, interesses e estratégias.

Na perspectiva da legalidade, não há nada que possa depor negativamente para a adjetivação de que a educação brasileira segundo a Constituição Federal de 1988 deva ser “uma gestão democrática a serviço do ensino público”, princípio este seguido nas esferas dos sistemas educacionais estaduais e municipais, além das escolas de origem particular privada, confessional e ou

filantrópica, visto que toda a educação nacional está submetida aos preceitos da norma constitucional.

O próprio conceito de *democracia* é objeto de um debate amplo, tanto no âmbito teórico, quanto no campo das práticas sociais. Para indicar polarizações acerca desse conceito, basta mencionar que há compreensões distintas, desde as que se localizam no interior do pensamento liberal, como as proposições de Alexis de Tocqueville (Rodriguez, 1999) como as compreensões socialistas de Nicos Poulantzas (2000) e seus postulados acerca do socialismo democrático.

Embora a multiplicidade do alcance da democracia contribua para o caráter polissêmico da gestão democrática, o debate conceptual acerca do tema revela outra dimensão a ser explorada, no que concerne ao conceito de gestão. Um dos estudos clássicos que tratam do conceito e da especificidade da gestão escolar, ainda chamada de “administração escolar” é a de Paro (2003), na qual a distinção do processo administrativo realizado nas instituições educacionais evidencia que a utilização da lógica racionalizada pelo mercado, e aplicada à educação, é um dos fatores que contribui para a derrocada de uma prática educativa que vislumbre a emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Em continuidade Paro (2003) destaca que, se por um lado a flexibilização do conceito de administração (tomado aqui como gestão, tanto para o caso educacional, quanto de modo geral) pode reforçar o caráter polissêmico do termo gestão democrática da escola, em um outro sentido, é justamente essa conceituação que alicerçará os apontamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo.

De maneira geral, adverte o referido autor, que

Sem as marcas da dominação características da sociedade de classes, continuará havendo, e certamente em maior medida, a necessidade da utilização racional dos recursos com vistas à realização de fins (Paro, 2003, p.79).

Para além da diversidade conceptual existente acerca do conceito de gestão democrática e em torno de sua prática, há outro aspecto de diferenciação a ser

considerado: as diferenças dos *locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas.

Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos dizeres de Paro (2003), os recursos dessas, são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão.

Assim, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades, requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. Desse modo, evidenciamos que existem elementos específicos de uma gestão democrática da escola rural e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

Em termos de gestão democrática da educação, o próprio reconhecimento de tal especificidade é indício de tal democratização, pois esse reconhecimento se deu sempre por reivindicação dos sujeitos do contexto rural organizado a partir de movimentos sociais, que constituíram a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (movimento político essencial dos debates empreendidos hoje acerca da chamada Educação do Campo).

Esse vínculo com os movimentos sociais é referido na tese de Martins (2009), “mais do que um movimento social, a Educação Rural é um movimento da sociedade pela educação pública”. Isso, além de reforçar o caráter democrático da conquista, reafirma uma concepção de educação, que pode ser sintetizada por Caldart quando diz que “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (...)” (Caldart, 2004, p.156).

A questão da Educação Rural ou do Campo, marginalizada historicamente, em termos legais é mencionada na LDB 9394/96, em seu Art. 28º onde passou a incorporar “as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrá-las até mesmo ao compêndio legal nacional”, como ocorre com a inserção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e sua complementação, bem como a Resolução de número 02, de 28 de abril de

2008, quando regulamenta as Diretrizes Complementares para Educação do Campo (Brasil, 2002).

Estas Diretrizes Complementares, além de indicar um processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, no que tange à construção de políticas públicas para área, evidencia a especificidade da educação do campo, e conseqüentemente, a especificidade de sua gestão. Isso porque a gestão democrática está relacionada aos sujeitos envolvidos no processo de condução da escola, a participação e as práticas realizadas a partir delas se farão inerentes às características dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, é dotado das especificidades já apontadas, dado seu *locus* de produção de existência, o campo.

Para Molina (2006) a educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Molina, 2006, p.23).

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancoradas na sua temporalidade e nos saberes próprios dos que moram no campo, e em sua memória coletiva que sinaliza o futuro da comunidade, bem como nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva dos habitantes do campo (Brasil, 2002).

O texto legal evidencia elementos que constituem a identidade do sujeito do campo, além da territorialidade geográfica, aponta os indícios constituintes da prática do trabalho, ou, nas palavras do texto, os sujeitos do campo são definidos de acordo “com a própria produção das condições da existência

social”. Isso muito se aproxima da matriz teórica aqui utilizada, que tem a dimensão ontológica do trabalho como matriz das relações sociais.

É esse modo de produzir as condições de existência no campo, “ancorados na temporalidade e saberes próprios” que, em alguns casos, tem uma dinâmica singular frente à lógica organizacional hegemônica, contraposta por espaços mais suscetíveis às formas de organização coletivas e cooperadas.

Em síntese, são os espaços específicos (do campo) que proporcionam possibilidades e necessidades de efetivação de um processo educativo e, conseqüentemente, de um processo gestor, que deve ter características que se aproximem das necessidades do habitante do campo.

A partir de tais considerações, é possível localizar elementos específicos das práticas educacionais nesse contexto rural, do qual vamos nos apropriando, quando se refere à gestão escolar democrática, destacando os elementos que se circunscrevem às especificidades das escolas e das comunidades escolares rurais e/ou do campo e à sua incidência sobre a gestão da escola, bem como às potencialidades de tal realidade para a democratização dessa gestão.

Para Gracindo (2006, p.46),

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de o professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar.

A principal singularidade da escola rural ou do campo é que esta, além de uma agência educativa, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos da coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola.

No caso da Educação do Campo, a democratização da gestão da escola, reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas pela necessidade de contribuição para com a realidade camponesa, ou seja, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente com desenvolvimento das relações sociais do campo.

Nesse sentido, a escola agiria como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, poderia funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais locais.

Maria Malta Campos vê a escola como um *locus* articulador de diversas demandas sociais, quando diz,

Se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança e assim por diante (Campos, 1992, p.77).

Uma escola no campo, muitas vezes é o único serviço público local, podendo tornar-se um instrumento de articulação de obtenção de outros serviços públicos e de direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros.

Nesse sentido, uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local do campo, não só pode como é inerente à sua função social, promover ações que visem proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo. Especificamente, acerca dos elementos que constituem o chamado “chão da escola”, onde as ações, estratégias, mecanismos e metodologia contribuam para as práticas escolares de gestão democrática das escolas do campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Isso suscita duas dimensões de análise, uma que está voltada para o vínculo que a escola deve ter com movimentos sociais conforme aponta uma obra sobre gestão democrática da escola de autoria de Hora (1994),

É fundamental que a escola sintonize com os movimentos sociais e se descubra como parte de um coletivo capaz de controlar socialmente o poder como

caminho para atingimento de uma democracia, pois na verdadeira democracia é a sociedade que controla o poder (Hora, 1994, p.140).

Além disso, uma segunda dimensão diz respeito aos espaços construídos pela comunidade como cooperativas e associações que se fazem presentes na organização rural e o próprio conceito de comunidade ali, é mais intenso. A partir de tal realidade, é necessário destacar que, ativa e instrumentalmente, esses segmentos necessitam compor os espaços e mecanismos gestores da escola.

A inserção da comunidade nos mecanismos gestores, que são consequentemente mecanismos de poder, reforça a concepção de conselhos, que tem suas raízes nos conselhos que se tornaram famosos na história: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci, alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 1950 (...). (Gohn, 2001, p.65).

Assim, democratizar a gestão da escola do campo é inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço em ações do desenvolvimento comunitário também.

Essa inserção pode até mesmo servir de instrumento ou solidificar a relação comunidade-escola, como pode ser identificada nos componentes do PPP da escola, que deve ser a caracterização da comunidade, tanto quantitativa quanto qualitativa, no que se referem aos alunos, professores e demais sujeitos que compõem os espaços da escola, é o chamado marco situacional.

Para Lück, 2005, p.17,

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.



Nesse sentido, a escola do campo tem uma dupla responsabilidade: promover a gestão escolar baseada em suas especificidades, de modo integrado, sem tutelamento e, ao mesmo tempo, colaborar para a superação da cultura organizacional geral que orienta a gestão educacional.

Porém, para que essa cultura organizacional se estabeleça, é necessário que as pessoas envolvidas tenham informações sobre os processos, requerendo, assim, aprendizagem técnico-política, decorrendo daí o papel pedagógico e transformador dos conselhos escolares, quando funcionam como espaços de gestão da escola, mas também como oficina de formação, principalmente dos/as educandos/as (Caldart, 2009).

Faz-se necessário, para tanto, o exercício permanente e articulado de discutir, compreender e fazer a escola, em suas diferentes dimensões, integrando as demandas da aula ao funcionamento administrativo da unidade e do sistema educacional como um todo, de forma crítica e propositiva.

Neste particular, destaca Caldart (2009, p.32),

Observa-se a responsabilidade diferenciada dos gestores/as com funções administrativas, pois além da competência operacional devem ter a competência política de promover a participação, fazendo com que suas ações sejam compartilhadas socialmente pela comunidade, favorecendo o acesso, a transparência e a continuidade das ações. Tal postura é, ao mesmo tempo, uma garantia e uma responsabilidade ético-política que remete ao rompimento com as práticas centralizadoras e hierarquizantes.

Segundo Caldart (2009) esta questão ganha ainda mais pertinência se considerarmos que as demais dimensões da ação gestora conservadora e descontextualizada da escola rural continuam presentes e hegemônicas, tanto no imaginário do *povo* que vive hoje no campo, cuja maioria não constitui sujeito social coletivo, quanto nas decisões das elites dominantes na sociedade brasileira.

Brandão (2003) observa, por exemplo, que até em 1983 “a rigor, não existia educação rural: existiam fragmentos da educação escolares urbanos

introduzidos no meio rural”. Tal afirmação remete ao questionamento; se nos dias atuais existe realmente uma educação do e no campo.

Por outro lado, continua Brandão (2003) “as famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural”.

Trata-se da predominância do entendimento de que se estuda no campo para sair do campo, já que o campo é um lugar ruim para viver, na medida da espoliação a que estão expostos, diante das políticas de orientação essencialmente urbanas.

Por fim, a observação de Caldart (2009) quando destaca,

A escola (do campo) é um lugar triste [...] A visão pragmática e instrumental do ensino da educação rural e compactuada por pais e professores, (que), assim, passam às crianças. [...] A criança vive na escola o árido trabalho de reproduzir saber, fora de qualquer situação em que isso venha a ser uma tarefa desejada e agradável (Caldart, 2009, p.161).

A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa para Caldart (2005, p.15),

Pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) estão identificados alguns requisitos/características de uma escola que proporcione aos seus alunos condições de optarem, como cidadãos sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo. Dentre esses requisitos temos:

#### **I-A identidade da escola do campo.**

**Artigo 2º** - A escola do campo precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.

**II-A organização Curricular** (o que e como ensinar na escola).

**Artigos 4º e 5º.** Destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.

**III-Responsabilidade do Poder Público** com relação à oferta educacional e à regulamentação das diretrizes.

**Artigos 3º, 6º e 7º.** O sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.

**IV-Organização das escolas.**

**Artigo 7º; Parágrafo 1º e 2º.** A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras (classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries) e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade dos dias letivos.

**V-Gestão da Escola.**

**Artigos 10º e 11º.** As famílias, os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação. Esta participação pode acontecer em vários espaços, como conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Comitês de Gestão (Caixa escolar, Merenda, FUNDEF), nas Conferências de Educação e ainda de outras formas, como movimentos e sindicatos participarem na elaboração do Plano Municipal e Estadual de Educação.

**VI-Formação de Professores:**

**Artigos 11º, 12º e 13º.** O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal

(magistério) e superior, e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo. Garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula.

A partir destes elementos, podemos compreender que a educação do campo ocorre de duas formas:

A – Educação Formal: são aquelas iniciativas dirigidas à escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior), organizadas pelo sistema de ensino público, privado ou comunitário.

B – Educação Não formal: são aquelas iniciativas dirigidas para organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizadas pelos movimentos sociais, sindicais, ONG e outras entidades da sociedade civil.

Portanto, a especificidade da Educação do Campo é justificada pelo facto desta, ultrapassar os espaços escolares, pois está presente na organização produtiva e lúdica dos povos do campo.

Como afirma Brandão (1983, p.65),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Assim, entendemos que a educação do campo é diferenciada, é específica, no entanto, não é adversária das escolas da cidade. É uma particularidade dentro do universo, pois, na Educação do Campo, o saber é construído de forma contextualizada, ou seja, consideram os espaços e a realidade que cerca o aluno, sua vida, seu trabalho, sua vivência social, suas manifestações culturais.

Podemos considerar, então, conforme Molina (2006), que a construção de escolas do campo significa trazer a escola para a realidade na qual está inserida: combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Assim, poderá reconhecer o campo não apenas como lugar de reprodução da cidade, mas também como lugar onde se produz pedagogia; com a metodologia da humanização das pessoas perpassada pela dimensão educativa da relação do ser humano com a terra (Molina, 2006).

Arroyo (2002) alerta para o facto de que a luta por uma educação do campo é somada à luta pela humanização das relações de trabalho, resistência na terra, afirmação cultural, social, política, pedagógica, demarcadas pela identidade e dos direitos negados aos povos do campo, para que se articulem, se organizem e se assumam enquanto sujeitos construtores da sua educação.

Por fim, concluímos que, é de fundamental importância, para entender o que seja a educação do campo, conhecer a sua Base Legal conformada pela seguinte legislação:

- A LDB nº 9394 de 1996 nos artigos 23º, 26º e 28º, que tratam da especificidade e da diversidade do campo, considerando diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, gêneros, gerações e etnias.
- Resolução nº. 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência.
- Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que instituem Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, como Marcos Legais que orientam a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão, elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.

- Parecer CEB/CNE/MEC Nº. 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.
- Decreto 6.040, de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, contempla as especificidades e o contexto para uma educação do campo.
- Resolução nº. 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.
- Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2011, que dispõe acerca de uma Política Pública de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Mediante todos estes documentos legais, a gestão escolar brasileira ainda convive com problemas inerentes à sua prática em ambiente escolar, principalmente nas escolas rurais, onde muitos dos problemas têm sido debatidos, mas não têm encontrado ainda soluções plausíveis na implantação de uma gestão democrática, tendo em conta alguns entraves e desafios a serem vencidos, os quais precisam ser (re)conhecidos para serem compreendidos e talvez solucionados.

### 1.3. Entraves e avanços na gestão escolar democrática no campo

A gestão escolar democrática é aqui entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos e funcionários na organização, na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, na administração dos seus recursos, enfim, em todos os processos decisórios da escola (Lima, 1998; Paro, 2003; Barroso, 2005; Lück, 2005).

Portanto, para que os entraves sejam vencidos e os avanços concretizados são necessários esforços da comunidade escolar, tendo à frente o gestor escolar como orientador de um trabalho pedagógico que focalize os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola rural.

O gestor escolar, sob esse novo paradigma, passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar, corresponsabilizando-se com todos os sujeitos da instituição e da comunidade escolar na ação pedagógica.

Nesse sentido, refere o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação (Brasil, 2014, p.6)”.

Assim, neste novo plano, a democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional da escola, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola, quais sejam gestores, professores, alunos, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços no apoio efetivo da comunidade à escola, como participantes ativos e sujeitos do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

Assim, para Lima (2000), a gestão democrática implica num processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como, reafirma Barroso (2004), a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do PPP e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Nesse sentido, para a efetivação da gestão democrática na escola, em qualquer espaço que ela esteja alocada, devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público, pois sem estes,

teremos entraves que impossibilitarão os avanços pretendidos pela escola democrática.

Assim, para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício, que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional e para que haja o pleno funcionamento da escola é preciso a garantia de financiamento das escolas pelo poder público (Barroso, 2005).

Conforme Luck (2009), um dos entraves que até há algum tempo cerceava o avanço da gestão democrática na escola do campo em especial, era a escolha de dirigentes escolares que, em nosso país tem sido objeto de estudo desde os anos de 1980 pelos pesquisadores interessados na democratização da educação e da escola. Assim foram estabelecidas algumas modalidades de indicação ou eleição de dirigentes escolares:

- a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos;
- b) diretor de carreira;
- c) diretor aprovado em concurso público;
- d) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos;
- e) eleição direta para diretor.

Dentre estas modalidades, a livre indicação dos diretores escolares pelos poderes públicos identificava-se com as formas mais usuais de clientelismo. O critério de escolha é o favorecimento, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar. Essa lógica eliminava qualquer candidato que se opusesse aos dirigentes políticos da localidade onde a escola está inserida, transformando a escola num lugar de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar.

Já o diretor de carreira, é uma das modalidades pouco usual em nossa realidade, o acesso ao cargo está vinculado a critérios como tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, entre outros. Representa uma



tentativa de aplicação, no setor público, da tese meritocrática, retirando também a participação da comunidade escolar na escolha de seu dirigente.

A modalidade de acesso por concurso público nasce como contraponto à indicação política. Vários estudiosos têm defendido essa forma de ingresso, por transparecer objetividade na escolha, por méritos intelectuais. Por entendermos que a gestão escolar não se reduz à dimensão técnica, mas se configura como ato político, considerámos que essa modalidade valoriza demais as atividades administrativas e burocráticas e secundariza o processo político-pedagógico que é importante para a educação escolar.

A defesa do concurso público de provas e títulos é bandeira a ser empunhada e efetivada como forma de ingresso na carreira dos profissionais da educação. Mas a prática tem mostrado que não é a forma mais apropriada de escolha de dirigentes escolares. Além de desconsiderar a participação da comunidade escolar, possui limites, como a transformação de diretores em “dono da escola”, que fica condenada a ter uma gestão identificada com a pessoa do dirigente até sua aposentadoria.

A indicação por meio de listas tríplexes, sêxtuplas ou a combinação de processos (modalidade mista) consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante, nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação da sua capacidade cognitiva para a gestão da educação.

Tal modalidade tem duas vantagens: um mandato temporal definido e a participação da comunidade escolar no início do processo. Entretanto, como cabe ao executivo deliberar sobre a indicação final do diretor, corre-se o risco de ocorrer uma indicação por critérios não pedagógicos, com uma suposta legitimação da comunidade escolar, em nome do discurso de participação/democratização das relações escolares.

As eleições diretas para gestores escolares, historicamente, têm sido a modalidade considerada mais democrática pelos movimentos sociais, inclusive dos trabalhadores da educação em seus sindicatos. Mas ela não está livre de

uma grande polémica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo conquista ou retoma o poder sobre os destinos da gestão.

A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares, pois é uma modalidade que se propõe valorizar a legitimidade do dirigente escolar como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar.

A participação dos sujeitos escolares nesse processo é fundamental para a escola e para a constituição da sua identidade. O processo de eleição de diretores é muito variado nos estados e municípios brasileiros. O colégio eleitoral escolar pode incluir toda a comunidade ou ser restrita a parte dela, com diferentes ponderações para o voto dos professores, funcionários, alunos e pais.

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – não sendo o único, é necessário compreender os vícios e as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentado em interesses antagónicos e irreconciliáveis.

Por isso, não consideramos a eleição, por si só, garantia da democratização da gestão, mas referendamos essa modalidade enquanto instrumento para o exercício democrático. A forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Assim, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o carácter histórico do processo, pois a eleição deve ser um instrumento. A ideia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo.

A efetivação da gestão democrática implica ações compartilhadas que resultem na participação de todos, contrariando a lógica cartorial e hierárquica vigente na gestão das escolas brasileiras. Não se muda a cultura escolar sem o trabalho coletivo, mas com discussões conjuntas e na busca de resolução dos problemas, de modo participativo.

Assim, a gestão da escola configura-se como um ato político, pois requer sempre uma tomada de uma posição política, que não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem sujeitos sociais e tomadas de decisões.

Entendemos que a eleição para dirigentes é um importante instrumento no processo da autonomia e da democratização da escola, por favorecer o envolvimento da comunidade escolar nas discussões do cotidiano da escola e a sua participação no processo de tomada de decisão. Ao discutir a autonomia da escola, Veiga (1998) destaca quatro dimensões consideradas básicas para o bom funcionamento de uma instituição educativa e que, segundo ela, devem ser relacionadas e articuladas entre si:

- **Autonomia administrativa** – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos;
- **Autonomia jurídica** – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, a matrícula, a transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau;
- **Autonomia financeira** – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo;
- **Autonomia pedagógica** – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (Veiga, 1998, p. 16-19).

Para Barroso (2005, p. 16), autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis, e para Neves (1995, p. 113) a autonomia é a possibilidade e a capacidade da escola elaborar e implantar um PPP que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.

É nessa direção que se programam e vivenciam graus progressivos de autonomia da escola, como um processo de aprendizado político, fundamental para a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, para a instituição de uma nova cultura na escola.

A autonomia pedagógica e financeira e a implantação de um Projeto Político-Pedagógico próprio da unidade escolar encontram vários limites no paradigma de gestão escolar vigente, destacando-se entre eles:

- a) a centralização das decisões;
- b) o estabelecimento de princípios de organização colegiada da gestão e do trabalho pedagógico;
- c) um PPP restrito ao atendimento das determinações das secretarias de educação, não acarretando mudanças significativas na lógica autoritária da cultura escolar;
- d) formas de provimento nos cargos dirigentes dissociadas da comunidade local e escolar.

Nessa perspectiva, conhecer as leis que regulamentam o sistema de ensino, ou a sua estrutura organizacional, não é suficiente para uma compreensão da realidade escolar, tendo em vista que a escola é um universo específico, cuja realidade, assim como a ação de seus agentes, só pode ser compreendida a partir do conhecimento do que é vivenciado no seu cotidiano.

Barroso (2005) enfatiza que a escola é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino e de aprendizagem, sendo o lugar onde as metas governamentais são atingidas, ou não, e onde as políticas educacionais se realiza tal como o previsto ou sofrem distorções. Assim, as escolas e os sistemas de ensino precisam criar mecanismos para garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização e gestão dessas instâncias educativas.

A participação só será efetiva se os sujeitos que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente,

se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema vigente.

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária segundo (Barroso, 2005) a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e a consolidação de órgãos colegiais na escola (conselhos escolares e conselho de classe); o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do PPP da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições.

Nesse sentido, a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico.

Todos esses itens se vinculam ao princípio de gestão democrática, na medida em que conferem à educação nacional o papel de um dos instrumentos de promoção do exercício de cidadania, a ser assegurada por meio de mecanismos de participação ativa dos segmentos da sociedade civil nas instâncias consultivas, deliberativas e de controle social da educação.

Construir uma nova lógica de gestão que conte com a participação da sociedade e dos sujeitos diretamente envolvidos com a prática pedagógica, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento são até hoje característicos de um modelo centralizador.

A gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados numa dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação pode ser pensada e realizada de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias no cotidiano escolar.

Para Barroso (2005) a participação é uma prática polissêmica, que apresenta diferenças significativas quanto à natureza, ao caráter, às finalidades e ao alcance nos processos de aprendizagem cidadã. Isso quer dizer que os processos de participação se constituem, eles próprios, em atitudes e disposição de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídas cotidianamente.

A participação é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras, por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão (Barroso, 2005).

Entre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grémio escolar.

### **Conselho escolar**

O conselho escolar é um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegial que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir como instrumento que, pela sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola. Portanto, o conselho escolar deve ser fruto de um processo coerente e efetivo de construção coletiva (Dalben, 1995, p. 14).

A configuração do conselho escolar varia entre os estados, entre os municípios e até mesmo entre as escolas. Assim, a quantidade de representantes eleitos, na maioria das vezes, depende do tamanho da escola, do número de classes e de estudantes que possui.

### **Conselho de classe**

O conselho de classe é mais um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão e nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na unidade escolar. Constitui-se numa das instâncias de vital importância num processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar" (Dalben, 1995, p. 16).

Nesse sentido, entendemos que o conselho de classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de alunos, mas deve atuar em espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola. Nessa ótica, é fundamental que se reveja a atual estrutura dessa instância, discutindo sua função, sua natureza e seu papel na unidade escolar.

### **Associação de Pais e Mestres**

A associação de pais e mestres, enquanto instância de participação se constitui em mais um dos mecanismos de participação da comunidade na escola, tornando-se uma valiosa forma de aproximação entre os pais e a instituição, contribuindo para que a educação escolarizada ultrapasse os muros da escola e a democratização da gestão seja uma conquista possível.

### **Grêmios Estudantis**

Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil adquire importância fundamental, à medida que se constitui numa "instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula" (Veiga, 1998, p. 113).

Nesse sentido, o grêmio estudantil torna-se um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático.

Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos. O grêmio estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual explicita que a organização e a criação do grêmio estudantil é um direito dos alunos. Essa lei caracteriza-o "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (Veiga, 1998, p. 122).

Assim, a nosso ver, na luta pela autonomia da unidade escolar, pela democratização da educação e, conseqüentemente, pela construção da gestão democrática, a escola precisa garantir a autonomia dos alunos para se organizarem livremente através de grêmios estudantis participativos e críticos, que atuem de forma efetiva nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento de uma verdadeira ação educativa.

Pela autonomia também dos pais e dos professores através da ação destes nos processos de tomada de decisão que se concretizam nos conselhos escolares, enfim, indaga-se o caso de se buscar no contexto da escola a existência desses mecanismos considerados de avanço para as práticas democráticas dentro do ambiente escolar, ou entraves.



## CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

### 2.1. Problema e objetivos

O problema que orienta essa investigação é a busca do entendimento sobre o que é a gestão democrática no contexto escolar rural e em que condições ela se apresenta nas rotinas da escola lugar da investigação. Para investigar esta problemática consideraram-se os seguintes questionamentos:

- Como está sendo entendida e colocada em prática a gestão democrática na Unidade de Educação Básica (UEB) Flores do Saber, escola rural situada na comunidade Tajipuru, na Grande São Luís do Maranhão-Brasil?
- Como essa prática gestora está a ser desenvolvida na UEB Flores do Saber na comunidade Tajipuru na Grande São Luís- Maranhão?
- Quais os entraves e avanços colocados nessa organização à gestão democrática na UEB Flores do Saber na comunidade Tajipuru na Grande São Luís-Maranhão?

#### 2.1.1. Objetivos da investigação

Para o alcance destas indagações são considerados os seguintes Objetivos:

**Objetivo Geral** – Identificar o processo de gestão democrática, na Unidade de Educação Básica (UEB) Flores do Saber, escola rural situada na comunidade Tajipuru, na Grande São Luís do Maranhão-Brasil, com vista à percepção dos seus entraves e avanços.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar o contexto da escola lugar de investigação.
- Identificar as características de gestão escolar ali implantada.
- Conhecer os órgãos representativos da gestão escolar democrática.
- Identificar os entraves e avanços assumidos pela gestão democrática posta em prática na escola pública rural maranhense.

## **2.2. Metodologia**

Utilizámos nessa investigação a metodologia de cunho qualitativo, sem perder de vista a ênfase quantitativa, pois conforme Minayo (2010), em se tratando de pesquisa em ciências sociais, fica difícil estabelecer as fronteiras de qualitativo e quantitativo.

Para Minayo (2010) a metodologia qualitativa é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, desse modo os sujeitos implicados nesse contexto estarão mais livres para dar opiniões e estabelecer pontos de vista sobre o contexto investigado.

Já Pocinho (2009), define a metodologia qualitativa como um conjunto de procedimentos metodológicos aplicados, quando se pretende a descrição dos fenómenos e a sua respetiva explicação ou fornecimento de elementos para sua compreensão (p.58).

Esta metodologia aqui defendida se assenta no processo indutivo, ou seja, parte da observação do fenómeno, visto que seu indicador é a sua natureza empírica, partindo sempre do particular para o geral.

Desse modo, em uma pesquisa qualitativa as respostas dos inquiridos não são objetivas, visto que o propósito do investigador não será a contagem dos resultados, mas sim, a compreensão do comportamento, das ideias e das opiniões dos participantes da investigação.

De um modo em geral com essa metodologia o número de participantes estão restritos ao contexto, ou de forma mais geral, nas proximidades com o contexto investigado, desde que estejam ligados, envolvidos ou relacionados com o referido contexto.

## 2.3. Estudo de caso

Esta investigação utiliza o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, pois considera aspectos relevantes para o desenho e a condução de um trabalho de investigação, o qual utiliza um caso em especial, em um local específico e tratando de um tema específico.

O método do Estudo de Caso é um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado (Goode & Hatt, 1969, p.422). Por outro lado, Tull & Hawkins (1976, p. 323) afirma que "um estudo de caso se refere a uma análise intensiva de uma situação particular" e Bonoma (1985, p. 203) coloca que o "estudo de caso é uma descrição de uma situação gerencial".

Yin (2005, p. 23) afirma que “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Esta definição, apresentada como uma “definição mais técnica” por Yin (2005, p. 23), nos ajuda, segundo ele, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa como o método histórico e a entrevista em profundidade, o método experimental e o survey.

Ao comparar o Método do Estudo de Caso com outros métodos, Yin (1989) afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões “como” e “porque” que são questões

explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

De acordo com Yin (2005), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Apesar de ter pontos em comum com o método histórico, o Estudo de Caso se caracteriza pela “[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Yin, 2005, p. 19).

Por outro lado entendemos que no estudo de caso, o “caso” deve ser amplo, complexo e não pode ser estudado fora do contexto, enquadrando-se, certamente ao nosso objeto investigado.

Os objetivos do método de Estudo de Caso, segundo McClintock (2003, p. 150), “[...] são (1) capturar o esquema de referência e a definição da situação de um dado participante [...] (2) permitir um exame detalhado do processo organizacional e (3) esclarecer aqueles fatores particulares ao caso que podem levar a um maior entendimento da causalidade”.

Bonoma (1985) ao tratar dos objetivos da coleta de dados, coloca como objetivos do Método do Estudo de Caso não a quantificação ou a enumeração, mas a (1) descrição, (2) classificação, (3) desenvolvimento teórico e (4) o teste limitado da teoria pra compreender o caso (p. 206).

De forma sintética, Yin (1989) apresenta quatro aplicações para o Método do Estudo de Caso:

1. Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelas estratégias experimentais;
2. Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
3. Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; e
4. Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

## 2.4. Local da investigação

O local da investigação é a comunidade rural Tajipuru localizada a 20 km do centro da capital do Estado do Maranhão, a ilha de São Luís. Tajipuru pertence ao município de São Luís, localizado na zona rural da Grande São Luís.



Figura 1: Ilha de São Luís

Fonte: <https://mapasapp.com/mapa/maranhao/sao-luis-ma/>

Nesse espaço geográfico está alocada a Unidade de Educação Básica (UEB) Flores do Saber (codinome utilizado por garantia ética) pertencente à rede municipal de São Luís, embora esteja também sob a Gerência da Unidade Regional de Ensino do Estado Maranhão (URE).

Esta escola foi fundada em 05 de agosto de 1968 pelos moradores da comunidade da zona rural, pertence à Rede Municipal de São Luís por ser administrada localmente pela SEMED, mas para atender às especificidades de escola rural, está também sob a Gerência da SEDUC atendendo a comunidade de Tajipuru e de outras 14 comunidades rurais adjacentes.

Esse público é formado por filhos de trabalhadores da agricultura, da pesca e de pequenas criações de animais. São comunidades detentoras de um riquíssimo acervo de tradição oral da cultura popular.

Autorizada pela Resolução nº 52/1992, na UEB Flores do Saber funciona com salas de aulas no turno matutino do 1º ao 5º Ano e no vespertino do 6º ao 9º. Esta unidade de ensino possui um Anexo denominado de UEB José Sarney Filho localizado na comunidade Andiroba funcionando no turno vespertino e noturno.

Esta unidade de ensino obteve o último lugar entre mais de uma centena de escolas avaliadas no ano de 2010, mas nos últimos dois anos os dados obtidos revelam que vem desenvolvendo um trabalho de recuperação de sua qualidade de ensino e de aprendizagem.

Em 2011, esta instituição de ensino alcançou a meta 3.3, que estava prevista para ser alcançada somente em 2015, dado esse que contribui para a melhoria da qualidade avaliada pelo Ideb no Estado do Maranhão.

O Ideb é um modelo de avaliação criado pelo INEP que é responsável a nível nacional pela avaliação das escolas de educação básica e para tanto estabelece uma escala de zero a dez, na qual sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação básica: a aprovação e a média de desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Quando da entrevista feita com a gestora atual da escola, esta declarou que a melhoria da classificação da escola no Ideb *“foi uma vitória coletiva, porque houve um esforço concentrado, aglutinando os professores, os alunos, seus pais e toda a comunidade”*. Em continuação disse, *“É algo para se comemorar, porque superamos um patamar e acredito que estamos na direção certa”*, exulta a referida gestora.

Ainda nos referindo à fala da gestora, a mesma destacou que: *“a Missão da escola é assegurar aos educandos a permanência e o acesso a um ensino de qualidade, proporcionando-lhes a formação básica para a cidadania, atendendo às necessidades diferenciadas da aprendizagem, partindo do conhecimento prévio e incorporando novos valores, atitudes, informações dos*

*valores éticos e morais para agir na transformação da sociedade, com vista a ser reconhecida como um marco de qualidade em educação pública, primando pela eficiência e criatividade no ensino, propiciando aos educandos um ambiente agradável e ordeiro e que os pais participem ativamente da vida escolar dos filhos através do trabalho participativo e responsável”.*

Nesse contexto, percebemos uma fala que se identifica com o discurso dominante e contido nos referenciais sobre a educação básica, não que retrate a realidade investigada, sendo, na melhor das hipóteses uma projeção, do que deveria ser, mas... não é.

Em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2000) oriunda do governo federal através do Ministério de Educação (Secretaria de Educação Básica) a missão da escola do campo é extensiva a organização das escolas de educação básica para dar atendimento as crianças de 0 a 17 anos, dado que inclui desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Por outro lado, também está contida nessas diretrizes que para além da oferta do ensino e aprendizagem está garantido concomitantemente a formação continuada dos professores que atuam no campo, a organização da estrutura da escola, a organização curricular que atenda as especificidades do campo e a gestão escolar específica para o contexto campesino.

Dessa forma, a escola do campo se torna uma responsabilidade do poder público, qual seja o estadual e o municipal.

## 2.5. Sujeitos do contexto investigado

Os sujeitos do contexto investigado são em sua maioria oriundos da própria comunidade, no entanto, alguns dos professores que estão na referida escola

são oriundos da zona urbana da capital do Estado do Maranhão. Quanto aos alunos, estes são filhos de camponeses, pescadores, trabalhadores autônomos, desempregados, domésticas e profissionais da educação, enfim, pessoas de baixa renda que não possuem capital cultural que possa contribuir para o acompanhamento escolar dos seus filhos, sendo esse um dos entraves enfrentados pela escola, a falta do potencial cultural e a relação distanciada com a família.

Os alunos que frequentam essa escola têm entre sete a treze anos, que corresponde à faixa etária de sujeitos que devem estar no ensino fundamental, nas séries iniciais. Observa-se que 78,13% dos alunos estão com idades adequadas ao ano que cursam, enquanto os demais (21,87%) estão com um ano de defasagem. De acordo com a gestora, a maioria dos alunos com defasagem em relação à série são crianças cujos pais passaram vários anos acampados, e durante parte desse período as crianças não puderam frequentar nenhuma escola.

Esta escola oferece à comunidade o ensino nos níveis infantil e fundamental nas séries iniciais e finais, sendo responsável pela inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e de jovens e adultos (EJA) que não concluíram o ensino fundamental sendo considerados alunos com distorção série/idade.

Atualmente a escola possui 411 alunos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino e turno noturno. Vale destacar que os alunos dessa escola moram no entorno da mesma ou em outras comunidades existentes nas imediações e são em sua maioria filhos das famílias de camponeses, pescadores, empregadas domésticas, profissionais autônomos e mesmo de professores que trabalham na escola, embora seja um número pequeno, visto que a maioria dos professores moram na capital e, por isso, a recorrente falta dos mesmos em seus horários de trabalho.

Turmas	Número de alunos		TOTAL
	Masculinos	Femininos	



<b>Turma A Matutino: 1º ano</b>	13	16	29
<b>Turma B Matutino : 2º ano</b>	13	14	27
<b>Turma C Matutino: 3º ano</b>	18	15	33
<b>Turma D Matutino: 4º ano</b>	11	20	31
<b>Turma E Matutino: 5º ano</b>	13	12	25
<b>Turma A Vespertino: 6ºano</b>	19	11	30
<b>Turma B Vespertino: 6ºano</b>	19	19	38
<b>Turma A Vespertino:7º ano</b>	17	15	32
<b>Turma B Vespertino: 7ºano</b>	13	11	24
<b>Turma A Vespertino: 8ºano</b>	26	19	45
<b>Turma A Vespertino:9º ano</b>	17	19	36
<b>Turma A Noturno</b>	13	11	24
<b>Turma B Noturno</b>	20	17	37
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>199</b>	<b>411</b>

Tabela 1: Número de alunos na UEB Flores do Saber

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

A referida escola tem um contingente de 19 professores concursados e 05 contratados, com níveis de formação diferenciados, sendo em sua maioria licenciados com especialização em diferentes áreas de conhecimento, ou ainda, cursando especialização, como é o caso da gestora da referida escola. No entanto esse número de professores atende ao currículo escolar oferecido nos diversos níveis que a escola contempla.

Nesse momento da investigação em tela não há nenhum professor com mestrado ou doutorado.

Quanto aos demais servidores todos possuem o ensino fundamental completo, com excessão da gestora que tem formação superior em Letras e o secretário da escola que tem nível médio.

<b>FUNÇÃO DOS SUJEITOS</b>	<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Gestores</b>	Cursando Especialização lato sensu	01
<b>Coordenadora</b>	Especialização lato sensu	01
<b>Professores</b>	Especialização lato sensu	14
<b>Secretária</b>	Especialização lato sensu	01
<b>Merendeira</b>	Ensino Fundamental	02
<b>Agentes de Portaria</b>	Ensino Fundamental	02
<b>Agentes de limpeza</b>	Ensino Fundamental	03
<b>Administrativo Terceirizado</b>	Ensino Fundamental	01
<b>Comissionados</b>	Médio	01
	Superior	01
<b>Total de sujeitos</b>		<b>27</b>

Tabela 2: Formação dos sujeitos que atuam na UEB Flores do Saber  
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Quanto ao número de funcionários, conforme registro anterior à escola possui a seu serviço catorze professores nomeados e cinco professores contratados, duas merendeiras, dois agentes de portaria, três agentes de limpeza, um administrativo terceirizado, uma coordenadora que assiste somente o turno matutino, dois funcionários comissionados (sendo um secretário da escola e a própria gestora).

Em se tratando da gestora, a forma de assunção da mesma ao cargo se justifica por ser uma opção aceite no caso de vacância do cargo de gestor concursado, pois no estado Maranhão já está oficializado por lei do governo estadual que o cargo de gestor é alçado por concurso público e posterior eleição por parte da comunidade, onde podem concorrer todos os candidatos aprovados em concurso. No entanto, esses concursos ocorrem de dois em dois anos e nesse período em caso de vacância do cargo, assume um interino, comissionado.

<b>Função dos sujeitos</b>	<b>Total</b>	<b>Função</b>	<b>Total</b>
Gestores	01	Contratada	01
Coordenadora	01	Nomeada	01
Professores	19	Nomeados Contratados	14 05
Alunos	411	Matriculados	411
Secretário	01	Nomeado	01
Merendeira	02	Nomeada	02
Funcionários comissionados	03	Contratados	03
Agentes de portaria	02	Contratados	02
Agente de limpeza	03	Contratados	03
Total de sujeitos			443

Tabela 3: Número de profissionais em serviço na UEB Flores do Saber

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Esta escola também é recepcionada pelas empresas que prestam serviço: CLASI (responsável pelos serviços Gerais da escola); Nutri Lanche (responsável pelo fornecimento de merenda, materiais e utensílios da cozinha); JM (responsável pelos agentes de portaria); todas através do processo de licitação realizado pela administração pública municipal.

Todos estes dados nos foram permitidos tanto pela SEMED como pela gestora em exercício, para conhecê-los no momento de nossa permanência na escola, a qual objetivava conhecer a escola “por dentro”. Fomos autorizados a pesquisar o acervo documental da referida escola para melhor entender sua composição tanto de alunos como de professores e demais funcionários.

Na UEB Flores do Saber funciona um Conselho Escolar, tendo como membros seis pessoas, dentre elas, pais, funcionários, professores e representantes da comunidade. O espaço físico da escola comporta seis salas de aula amplas; três banheiros, sendo um de funcionários e professores e outros dois para alunos; uma sala de secretaria, uma sala para a gestão; não tem biblioteca, nem laboratório de informática, nem refeitório e muito menos quadra poliesportiva; nenhuma área coberta para recreio ou esportes. As salas

de aula são amplas, porém pouco arejadas possui alguns ventiladores, embora alguns não funcionem, possui quadros brancos, além de mesa e cadeira para professores, carteiras para os alunos em madeira polida.

A escola não dispõe de refrigeração nas salas de aula, tendo instalado somente um equipamento de ar condicionado na sala da gestora; não possui máquina copiadora; tem um computador na secretaria; uma impressora jato de tinta; mesas e cadeiras individuais para funcionários e armário para os professores, guardarem seus pertences; duas caixas de som; um microsystem; dois microfones; duas geladeiras (uma na sala dos professores e uma na sala da gestora); dois armários na secretaria da escola.

A população dessa escola no momento não está sendo atendida por programas de investimento direto do governo federal, chamado “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), o qual possibilita a gestão escolar atender aos gastos básicos da escola, como contra partida do governo estadual e municipal.

A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Pela manhã, 1º ao 5º ano, pela tarde 6º ao 9º ano, e pela noite EJA; quando necessário, segundo informações obtidas na escola, utilizam os Anexos (prédios alugados) para atender a demanda de alunos, principalmente do 6º ao 9º do Ensino Fundamental Séries Finais.

A gestora desta unidade de ensino é contratada para prestar esse serviço, mas segundo informações também obtidas na escola, tem um apadrinhamento político, que a mantém na escola, nesse cargo, por indicação política. Esta escola é originalmente de caráter municipal, mas tem parceria com governo estadual para manter em funcionamento o Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano), dessa forma, tem atualmente uma situação ambígua, sendo ao mesmo tempo gerenciada pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual (SEMED e SEDUC).

## 2.6. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha dos dados empíricos na Unidade de Ensino Flores do Saber, optamos pela Observação direta com registros de campo, os quais nos permitiram conhecer alguns dados que nos auxiliaram na caracterização do campo investigado,

Com a responsabilidade de perceber a importância do acontecimento visibilizado, enxergá-lo, ouvi-lo e tentar compreendê-lo, sendo esses passos muito importantes para uma observação perfeita, ou melhor, fazê-la perfeita (Stake, 2011, p.106).

Para esta análise também contribuiu o conhecimento que a investigadora possui acerca da realidade investigada, bem como o quadro teórico que foi construído anteriormente, o qual orientou nosso percurso investigativo. Procurámos na recolha de informações as respostas aos objetivos específicos da investigação.

Para o desenvolvimento dessa investigação utilizámos também o inquérito por questionário definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre o objeto da investigação (Gil, 2008). Foi utilizado também o inquérito por entrevistas à Coordenadora Pedagógica da SEMED, com objetivo de deixá-la falar mais livremente sobre seu entendimento de gestão escolar rural e gestão da escola investigada.

Em continuidade, Stake (2011) nos aponta que,

A abordagem dos sujeitos implicados no contexto através do inquérito por entrevista com a intenção de obter informações singulares ou interpretações sustentada pela pessoa entrevistada a fim de coletar uma soma de informações de muitas pessoas, no caso gestores, professores e pais de alunos, para conhecer situações que não podemos identificar somente a olho nu (p.34).

Com os sujeitos professores utilizámos o inquérito por questionário, por conta do número de participantes ser maior, embora por questões estruturais

da escola, não obtivemos muitas respostas, pois somente seis (06) professores nos devolveram os instrumentos respondidos. Esse tipo de instrumento se adequa melhor aos objetivos deste trabalho, qual seja, obter um número consistente de informações que nos permitam alcançar aos nossos objetivos iniciais.

Vale ressaltar que embora tenhamos poucos professores envolvidos na investigação, de facto, o que fragiliza a nossa perspectiva de análise que pretendia ter em conta os diversos atores, este trabalho pode avançar, em termos da análise, dado que esta recorreu a outros instrumentos que nos deram suporte para alcançarmos nossos objetivos, propostos no início da investigação.

O guião de entrevistas, bem como o inquérito por questionário foi construído tomando por base o quadro teórico norteador desta investigação, bem como os questionamentos feitos de primeira mão e os que foram surgindo mediante a reflexão teórica, a utilização desse instrumento serviu para orientar nossas indagações a respeito do tema investigado.

## 2.7. Técnicas de tratamento dos dados

Na perspectiva de Stake (2011) investigar envolve análise (separação das coisas) e síntese (reunião das coisas). Nesta perspectiva, procurámos, no contexto investigado, seguir esses passos, coletando os dados encontrados, separando-os e reunindo-os com vista a alcançar os objetivos propostos na investigação.

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa que, para Stake (2011), “é o senso comum disciplinado”, procurando analisar os significados dados pelos sujeitos implicados no contexto da Unidade Básica de Ensino Flores do Saber para entender suas histórias, observando como as coisas funcionam, conforme

nos orienta Geertz (1983), detalhando o dito e o não dito em suas singularidades.

Assim, priorizámos começar esta reflexão com as observações do campo de investigação, que trazem consistência aos nossos registros sobre a escola investigada, iniciada em fevereiro desse ano, quando solicitámos junto a SEMED autorização através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pesquisar sobre a trajetória dessa escola na perspectiva da gestão democrática, na tentativa de uma aproximação para melhor compreensão da sua operacionalização em contexto. Vale ressaltar que a referida autorização só chegou as nossas mãos no mês de agosto p/p.

Esta busca de significados junto aos sujeitos investigados foi realizada, após uma forte sustentação na literatura pertinente, para o entendimento do que seja a gestão democrática num contexto escolar rural (o que foi explorado em capítulo anterior) e mediante esse estudo teórico foi possível adentrar ao espaço escolar de modo mais seguro, olhando de forma distinta, como investigadora, do contexto. Esta estada foi acautelada, tanto que providenciámos os documentos necessários à permissão junto a SEMED para nossa permanência no campo e a possibilidade de dialogar com os sujeitos implicados no contexto.

Também atentámos para os objetivos propostos na investigação em tela os quais nos propusémos alcançar, a saber:

**Objetivo Geral** – Identificar o processo de gestão democrática desenvolvido na escola pública rural da comunidade Tajipuru na Grande São Luís, capital do Estado do Maranhão, com vista à percepção dos seus entraves e avanços.

Mediante os Objetivos Específicos organizámos os instrumentos necessários para seu alcance, a saber:

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos</b>
Caracterizar o contexto da escola lugar de investigação.	PPP da Escola Flores do Saber; Observação direta.
Identificar as características de gestão escolar ali implantada.	Marco Teórico Leis da Educação Brasileira.
Conhecer os órgãos representativos da gestão escolar investigada.	Observação direta do campo investigado.
Identificar os entraves e avanços assumidos pela gestão democrática posta em prática na escola pública rural maranhense.	Inquérito por questionário aos professores. Inquérito por entrevista com a Coordenadora Pedagógica das Escolas Rurais na SEMED.

Quadro 1: Instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos

Fonte: A Pesquisadora

Os pesquisadores qualitativos, conforme afirma Stake (2011, p.138), “triangulam suas evidências para chegarem às conclusões significativas da investigação, e ter mais confiança de que a evidência é forte”, seguindo a esta recomendação do autor citado, recorreu-se à prática de tratamentos dos dados coletados chamada de “triangulação dos dados”, onde, conforme o autor, “é possível observar e observar novamente” para termos a segurança acerca dos significados do objeto investigado.

Para tanto se fez uso de métodos mistos de recolha (observação, inquérito por entrevistas e inquérito por questionários) por incorporarem diferentes critérios e normas técnicas, sobre o que faz uma pesquisa ser conveniente (Stake, 2011).

A triangulação foi usada para aumentar nossa confiança nas evidências e, para tanto relacionámos os dados recolhidos com a literatura pertinente de modo a poder (1) observar; (2) investigar e (3) explicar.

Conforme nos confirmam Parlett & Hamilton (1977), quando destacam que,

Obviamente as três etapas se sobrepõem e se interrelacionam de forma prática. A transição de uma etapa a outra, conforme a investigação se desenrola, ocorre quando as áreas problemáticas ficam cada vez mais esclarecidas e redefinidas.



O curso do estudo não pode ser traçado com antecedência, pois ao começar com uma base de dados muito extensa, pesquisadores reduzem sistematicamente a amplitude da investigação para concentrar a atenção nos novos problemas que surgem (p.15).

Esse foco progressivo permite compreender cada passo dado na investigação, e orienta, de forma adequada ou inadequada, quando tentamos entender algo.

Assim, relacionando os resultados encontrados, a partir dos diversos instrumentos utilizados, nos foi possível chegar a conclusões parciais, visto que, toda a investigação é passível de novos estudos, novas abordagens, com novos instrumentos, o que certamente levará a novas interpretações.



## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao final do mês de fevereiro de 2017 iniciamos nossa caminhada para a escola, lugar da investigação a fim de acompanhar a rotina da mesma com vistas ao atendimento de nossos objetivos de investigação.

No primeiro contacto com o campo de investigação fomos recebidos pela gestora que nos apresentou a equipe escolar, acompanhou-nos para conhecer as dependências da escola, nos disponibilizou os arquivos escolares para termos acesso aos documentos produzidos pela equipe pedagógica, qual sejam, o Regimento Escolar, os dossies dos alunos, o Projeto Político Pedagógico, as atas de Colegiado Escolar e o que mais nos tivessémos interesse em conhecer e servisse-nos de indícios para o desenvolvimento de nossa investigação.

Esta dissertação, ao se propor identificar o processo de gestão democrática desenvolvido na escola pública rural na comunidade Tajipuru na Grande São Luís do Maranhão, com vista à percepção dos seus entraves e avanços, recorreu a uma plêiade de estudiosos da gestão escolar, bem como ao conjunto de leis da educação brasileira, estes referenciais nos permitiram ter a percepção das categorias de análise dessa investigação, quais sejam gestão democrática, escola pública rural, elementos estruturantes da gestão democrática escolar.

No que tange à gestão democrática, aqui entendida conforme as orientações teóricas de Paro (2003), Barroso (2004), Formosinho (1998) e Lima (1998 e 2000), nessa escola ainda não existe uma prática de gestão do tipo democrática, talvez pelo facto de que ainda não está claro aos seus gestores e professores como exercer tal prática de gestão em uma escola rural, embora muitos dos seus elementos estruturantes estejam contemplados no ambiente escolar, como o PPP, O Conselho Escolar, a Reunião de Pais e Professores. No entanto observámos que estas instâncias, embora estejam contempladas em

documentos redigidos à luz das orientações pedagógica e administrativa, por serem exigidos por Lei Nacional, na prática ainda deixam a desejar, pois é um PPP que foi feito de encomenda por uma equipe pedagógica e, nesse sentido, não traduz os anseios da comunidade escolar, sendo mais um manual de cumprimento de normas da educação nacional do que um documento norteador das ações que a escola deveria ter em pauta.

O Conselho Escolar formado pelos integrantes da comunidade escolar, também está orientado por um Estatuto feito dentro das normas exigidas em Lei, mas na prática seus integrantes não se reúnem conforme a necessidade interna da escola para discutir e depois deliberar o que estiver em pauta, e quando se reúnem, é tão somente para coletar as assinaturas dos componentes a fim de dar encaminhamento às propostas feitas pela gestora e alguns participantes ao calor dos interesses particulares, como garantia de manutenção do *status quo* ou para repasse de informações oriundas da Secretaria de Educação.

No que diz respeito às Reuniões de Pais e Professores, também não estão em consonância com os preceitos democráticos, pois conforme o registro de presença as referidas reuniões, os pais têm assento, mas não têm participação, ou seja, não tem voz, pois a agenda da reunião é sempre feita antecipadamente e sem o conhecimento dos pais ou responsáveis dos alunos e quando estes pedem a palavra, sempre lhe é prometido que sua reivindicação entrará na próxima reunião, o que conforme informação extraoficial, nunca acontece.

Por outro lado, essas reuniões, conforme observação nossa durante a estada em campo são tão somente para falarem de disciplina na escola, comportamento individual de alunos, notas baixas, bem como repassar informações e projetos a serem desenvolvidos pelos professores, sem qualquer explicação plausível de que esteja em consonância com o currículo e as práticas de ensino desenvolvidas na escola naquele momento, geralmente as informações oriundas da SEMED ou SEDUC visam atendimento a instâncias superiores a esses órgãos, e são na maioria das vezes repassadas aos professores durante essas reuniões.

Tomando por referência o marco teórico dessa investigação, na SEDUC Maranhão existe um documento denominado “Diagnóstico da Educação do Campo no Maranhão” (Maranhão, 2014), produzido pela sua equipe pedagógica que se baseiou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo produzido pelo MEC (2012). Esta equipe local nos informou através de sua coordenação que viaja por todo o Estado em busca de conviver com a realidade das escolas rurais, e assim produziu esse documento que pode ser identificado como norteador das políticas educacionais para a educação no campo.

Mediante esse diagnóstico, foi possível perceber que a escola investigada tem necessidades e diferenças com relação às escolas urbanas e mesmo a outras escolas rurais em outros contextos sociais, sem deixar que isso interfira negativamente na efetivação de seus direitos, e ainda, estabelecer uma relação proximal com as instituições sociais levando em conta o que se pretende com a educação ofertada aos camponeses.

E com base nessa afirmação, entendemos que o Diagnóstico é um instrumento indispensável para visualizarmos os reais efeitos das ações educativas para o meio rural, seus entraves e avanços, e para que a partir deles, sejam projetados caminhos diferenciados para alcançarmos metas e objetivos propostos, além de possibilitar um olhar mais aprofundado no que se refere a avanços e alternativas para resolução das problemáticas encontradas.

Nessa perspectiva, a LDB 9394/96 define que a base nacional comum representa, em termos de desenvolvimento, proposições que garantam aos sistemas educacionais organizarem-se adequadamente, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. A LDB, nos artigos 26 e 28, propõem não mais a adaptação de modelos didáticos das escolas urbanas às do campo, ou vice-versa, mas a adequação das propostas pedagógicas às especificidades do campo, considerando a produção cultural e material, a relação com a natureza e o processo de aprendizado desses sujeitos sociais (Brasil, 1996).

No que se refere ao corpo docente dessa escola, em sua maioria, reside na zona urbana o que contribui para um distanciamento da vivência com a comunidade. A escola no/do campo, vai além da produção e construção do saber, é também espaço de convívio social, onde ocorrem reuniões, celebrações entre outras atividades. O conjunto de todos os artefatos culturais que acontecem nesse espaço potencializa a permanente construção da identidade cultural desse contexto.

Considerando que a recolha dos dados e tomando por base as categorias norteadoras das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, que contempla o eixo pedagógico: Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Formação Continuada, Avaliação, Concepção teórica e metodológica de ensino e aprendizagem, podemos inferir que nessa escola investigada, tais categorias estão assim contempladas:

CATEGORIA DE ANÁLISE	RESPOSTAS DOS SUJEITOS INQUIRIDOS
PPP	Há PPP elaborado conforme os princípios da Educação do Campo, mas não representa os anseios da comunidade; Deixa a desejar por não contemplar uma política de formação continuada de professores; É mais um registro da organização da escola do que propostas a serem operacionalizadas a longo prazo de melhorias para a mesma.
Planejamento	Há planejamento das atividades letivas feito bimestralmente tomando por base as orientações da SEMED/SEDUC através de suas Propostas Curriculares para a Educação no Campo, mas não contempla a especificidade da comunidade onde a escola está inserida; O planejamento segue os ditames do material produzido pelo MEC para a educação no campo.
Formação Continuada	A URE/SEMED é responsável pela formação continuada através da oferta de cursos de curta duração no período de férias ou entre os semestres letivos, com vistas ao preparatório do próprio planejamento. No entanto, nessa escola não há registros de cursos de formação em serviço, nesse período da investigação.

Avaliação	Não possui sistemática de avaliação própria (autoavaliação). Os alunos são avaliados pelos programas federais como Provinha Brasil, Olimpíadas de Matemática, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) sem um <i>feedback</i> que possa relacionar seu aproveitamento letivo com as avaliações padronizadas.
Currículo	O currículo escolar não contempla a cultura local e/ou vocação produtiva da agricultura familiar. É um currículo formal e comum conforme orientações da SEMED.
Concepção Teórica e Metodológica de ensino e aprendizagem	Não há definição da concepção teórico metodológica de ensino e aprendizagem que orienta a prática pedagógica da escola; Cada professor se responsabiliza pela sua forma de ensinar e por terem uma formação inicial precarizada, nem sempre a sua atuação pode ser configurada como sendo de orientação específica de determinada concepção teórica ou metodológica de ensino e aprendizagem; Em geral as aulas são preponderantemente expositivas sem o uso de recursos metodológicos, seguem o material produzido pelo governo federal; Pode-se até identificar uma metodologia dialógica de ensino quando no período letivo ocorrem feiras de ciências, torneios desportivos, festas juninas ou patrióticas.

Quadro 2: Respostas dos sujeitos inquiridos  
Fonte: A Pesquisadora

A UEB Flores do Saber tem todos os elementos que designam uma escola democrática, mas na prática ainda não vivencia essa concepção democrática participativa em sua totalidade, existe um discurso, mas não existe a prática de gestão participativa, autônoma e, portanto, democrática.

Em relação aos alunos observámos *“que são orientados conforme uma prática nem tão mais usual nas escolas locais que é com relação a sua entrada na escola”*, quando os mesmos são orientados a fazerem fila indiana e cantarem o Hino Nacional Brasileiro sob as vistas do hasteamento da Bandeira Nacional, sendo esse um facto interessante, pois muitas escolas brasileiras de nossa região e especificamente de nossa cidade, há muito tempo já aboliram

essa prática, que é democrática e contribui para um sentimento de pertencimento a Pátria, para a construção da identidade local dos sujeitos sociais, *“sendo comuns os alunos após esse ritual, entrarem ao recinto da escola e se dirigirem diretamente para suas salas de aula”*.

Notamos em um dos dias de visitas, agendado previamente, certo alvoroço, depois soubemos que decorreu da ausência de alguns professores que não moram na comunidade e que por isso sempre tem dificuldades de chegarem ao horário de aula estabelecido, *“sendo esse fato já citado antes, recorrente na escola investigada, cabendo à gestão da escola reorganizar os professores presentes na escola para atenderem a demandas das salas de aula que estavam sem professores”*.

Coube aos professores frequentes àquele dia, prepararem no imediato, atividades para serem aplicadas às turmas onde não teriam seus respectivos professores. Importante frisar que os professores não se opuseram a realizar tais tarefas, sob a condição de estarem colaborando com a escola no sentido de que os alunos não ficassem ociosos e voltassem para casa, sendo essa uma decisão interna, não de orientação da SEMED, até porque muitos desses alunos não poderiam retornar as suas casas, pois dependem do ônibus escolar, que só os apanham ao final da tarde, quando as aulas se encerram nesse turno, nos informaram algumas professoras.

*“À tarde daquele dia na escola foi tumultuada devido aos problemas da rede de distribuição de esgoto da escola, que entupiu, exalando um odor desagradável para todos que ali estavam”*, e ainda forçando uma liberação antecipada dos alunos para suas casas, com exceção daqueles que fazem uso do transporte escolar oferecido pela SEMED, os quais tiveram que esperar a chegada do transporte ao final da tarde, por ser difícil o contato via telefonia, não foi possível a gestora acionar o serviço de transporte para o mesmo chegar mais cedo para levar aos alunos às suas residências. Porém, convém salientar que a gestora permaneceu ali até o último aluno sair da escola.

Ainda nesse dia, na hora do recreio, percebemos que os alunos não possuíam um espaço propício à socialização das atividades de recreação, dessa



forma, depois do lanche fazem uso dos espaços laterais de uma espécie de “quintal” da escola. O lanche é preparado e servido por profissionais terceirizados, são as denominadas merendeiras, na caracterização dos sujeitos da escola.

Podemos observar o descaso como são tratadas as escolas rurais de nossa região, tanto por causa do distanciamento do centro da cidade, quanto pela má interpretação dada até esse contexto, que por direito deve ter um órgão gestor da SEDUC ou da SEMED se responsabilizando pela escola situada no meio rural, do estado do Maranhão ou do município de São Luís.

No mês de março, tivemos dificuldades para irmos ao campo de investigação, mas retornamos em abril, quando fizemos mais três visitas alternadas. Nestas visitas foi possível perceber a frequente presença dos pais na escola, seja para tomar conhecimento do rendimento escolar e/ou do comportamento de seus filhos, dados esses que demonstram uma prática democrática da gestão escolar, a presença da família na escola, talvez de modo inconsciente, pois a maioria dos pais não é alfabetizada, conforme observamos nos registros dos dossies dos alunos. Mas, mesmo assim a presença deles, permite que a escola divida com os mesmos as inquietações oriundas da indisciplina de alguns alunos mediante os objetivos da escola, conforme orientação da LDB nº. 9.394/96.

Também tivemos oportunidade de dialogar com alguns dos professores da escola, para que relatassem a situação dos alunos nos aspectos cognitivos e comportamentais diferenciados, que talvez necessitassem de uma atenção especializada, pois não vislumbramos na escola investigada uma preocupação com alunos portadores de necessidades educativas especiais, além de nos propiciar a tomada de consciência dos problemas que os mesmos enfrentam naquela escola e de como estes (os professores) trabalham com vista à transformação social via educação da qual nos fala Freire (1998). Dessa conversa foi possível perceber que existem alunos com dificuldades cognitivas de aprendizagem, com baixa visão, com deficiência auditiva, mas que estão integrados nas salas de aula, porém isso não garante que estejam incluídos de

facto ao contexto de ensino e aprendizagem, pois não há professores habilitados para lidarem com as necessidades educativas especiais (NEE). Não nos aprofundamos nessa discussão que é específica do contexto da escola inclusiva.

No mês de maio estivemos por duas vezes na escola e tivemos a oportunidade de vivenciar um dia letivo novamente conturbado dessa feita, por falta de água potável, problema que segundo a gestora da escola se repete todo o mês e nesse caso as aulas também são suspensas e os alunos são devolvidos as suas residências através do ônibus escolar, que naquele dia ao chegar já foi cientificado de que deveria esperar os alunos para o retorno as suas casas, pois sem água é impossível a escola funcionar.

O transporte escolar é um direito constitucional em escolas rurais porque sua clientela mora quase sempre longe da escola. A gestora aproveitou o restante da tarde e se reuniu com os professores para enfatizar a preparação para a prova do Ideb aos alunos do nono ano do ensino fundamental e ainda para a elaboração do projeto das festas juninas que se aproximavam.

Podemos perceber que os problemas existentes nessa escola são os mais diversos, passando pelas questões estruturais (calor, esgotos entupidos, falta de água, transporte escolar deficiente, falta de atendimento especializado), num completo descaso com os direitos democráticos inalienáveis a cada cidadão brasileiro, qual seja um tratamento digno no ambiente escolar, visto que não basta estar na escola, é preciso que a escola esteja em condições propícias ao atendimento aos seus alunos e demais funcionários, mesmo assim esta escola caminha no propósito de atender a sua “missão” conforme nos falou a gestora em exercício.

No mês de junho foi decidido pela gestora com a aquiescência dos professores presentes que cada professor ficaria responsável por sensibilizar e orientar aos seus alunos para participarem dos festejos juninos que de alguma forma contribui para valorizar a cultura local com ênfase à localidade na qual estão inseridos e dessa forma conforme destacou a professora de História, agregar o conhecimento científico ao cultural como direito de cidadania.

Percebemos o exercício da participação democrática na escola, quando da participação das festas juninas, começando pela oportunidade de que cada comunidade apresentasse sua cultura através de danças folclóricas, barracas com artesanato produzido pelas famílias dos alunos e às vezes por eles próprios, que além de ser apresentada a comunidade, seriam vendidos e a renda seria dividida entre as famílias e a escola que arcaria com a organização do espaço adequado ao estabelecimento das barracas e das mercadorias.

Também foi visível o envolvimento das famílias na decoração da escola e do espaço externo da mesma para alocar a festividade. As danças e outras apresentações foram feitas pelos alunos e por pessoas da comunidade que se dispuseram a colaborar nos ensaios anteriores a semana junina. Enfim, ali estava uma mostra de gestão democrática e participativa, talvez de forma inconsciente para a maioria dos sujeitos envolvidos.

As atividades diferenciadas propostas pelo projeto junino foram elaboradas pela equipe de professores e gestora se dividindo entre jogos e brincadeiras da roça, danças e manifestações culturais típicas do período junino, comidas típicas e músicas regionais, assim como na ornamentação do ambiente escolar para que ficasse mais de acordo com a temática do projeto.

Percebeu-se que as atividades específicas para essa data, apesar de serem diferenciadas e de cunho cultural, não se desvinculou das áreas de ensino de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia, podendo-se dizer que estavam fazendo uso da interdisciplinaridade. Foram atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, com um olhar específico para cada tarefa e que contemplava a interdisciplinaridade, por exemplo, na elaboração das letras de músicas, as professoras estiveram sempre enfocando os aspectos da linguagem culta e regional assim como um resgate da cultura local, se alinhando à Arte, História e a Geografia local.

Observou-se ainda que nem todos os integrantes da comunidade escolar que se fizeram presentes ao evento, alguns funcionários como merendeiras e agente de portaria ficaram distantes somente observando o que acontecia,

ficando claro o distanciamento entre os membros da comunidade escolar e o pessoal terceirizado pela SEMED.

Ao final das festividades juninas, os alunos foram informados de que ali se encerrava o primeiro semestre letivo, para início das férias de julho. A gestora informou ainda que havia rumores de uma possível paralisação das atividades dos professores que garantisse o retorno às aulas em agosto, e que os mesmos acompanhassem os noticiários ou se dirigissem à escola para se informarem sobre a data de retorno às aulas. Para finalizar, a tarde, o lanche servido foi de acordo com a época festejada, comidas típicas do período junino e confraternização de alunos, professores e demais funcionários.

Percebemos que logo após o encerramento das festas juninas ocorreram os exames mensais e após estes, os alunos entraram de férias, sendo informada que só retornariam no mês de agosto, o que não aconteceu devido uma greve iniciada pelos professores da municipalidade. Mesmo assim, continuamos indo a escola e soubemos pela gestora que para a escola não ser identificada pela adesão a greve, o que segundo ela, não seria bem visto pela SEMED, a mesma iria aproveitar para fazer algumas reformas na escola que eram necessárias e urgentes, já tendo solicitadas inclusive pelos próprios alunos, como a questão do esgoto que vivenciamos nesse período letivo, a falta constante de água e assim além das férias mensais, os alunos estariam mais quarenta e cinco dias de recesso, tempo necessário para a conclusão das reformas pretendidas.

Com a observação do campo foi possível ter a percepção de que na escola rural existem entraves e avanços para o exercício da gestão democrática, que por vezes dependem diretamente da gestão da escola, mas que, por outras vezes são situações geradas pelas autoridades constituídas ou por fatores externos à vontade desses segmentos, como no caso do esgoto entupido ou da falta de água, ou da greve nos transportes que inviabiliza a ida dos professores à escola.

No que se refere à entrevista, outro instrumento utilizado para levantamento dos dados pertinentes ao campo investigado, esta foi realizada com a Coordenadora Pedagógica das Escolas da Zona Rural, com o objetivo de

conhecer a sua percepção sobre os entraves e avanços da gestão democrática na escola rural, tal como se infere a partir do guião, no qual perguntamos a Coordenadora Pedagógica:

- Qual sua percepção sobre a realidade rural de São Luís, no que se refere, em particular, à gestão educativa?
- Você poderia descrever a rotina de trabalho desse setor?
- Existe algum projeto de âmbito pedagógico, administrativo ou mesmo financeiro que contemple especificamente esta área?
- Quais programas governamentais de financiamento alocados efetivamente pelo município? Existe algum específico para a zona rural?
- O transporte escolar ofertado para esta área é organizado de que forma?
- De que forma é realizada a sua aquisição junto ao município?
- Como se organiza a estrutura administrativa da zona rural?
- Existe alguma diferenciação no tratamento a esta área? Como está sendo entendida a prática de uma gestão democrática por este setor em relação às escolas rurais?
- Qual a percepção do setor em relação ao trabalho que realiza na zona rural?
- Houve avanços na proposta de trabalho que atenda a concepção democrática?
- Considera que existe entrave(s)? Pode enumerá-los?
- Quais mecanismos representativos de uma gestão democrática são elencados por este setor, relativamente às escolas rurais?
- Visto que o Regimento Interno da SEMED para as escolas rurais se baseia numa perspectiva de visão democrática, como isso se realiza na prática administrativa da zona rural?

Podemos depreender que a postura da Coordenação Pedagógica das escolas rurais foi mais técnica que pedagógica, na medida em que deu destaque para as ações da SEMED no que tange ao apoio dado as escolas por direito

constitucional, e ainda porque está contido na LDB 9394/96 e no Plano Municipal de Educação (PME).

Foi-nos possível saber que no município em tela, existem 44 escolas na zona rural, entre polos e anexos (prédios alugados nas comunidades). A entrevistada ocupa a função de coordenadora de núcleo, acompanhada de mais duas pessoas que trabalham no setor pela manhã e à tarde.

Disse-nos a mesma que, a zona rural se organiza em zona rural 1 e zona rural 2, dando continuidade a um trabalho que já foi realizado pelo Banco Itaú no intuito de organização espacial, por conta dessa área ser muito extensa e diversa, sendo que a zona rural 1 abrange a região da comunidade Santa Bárbara e adjacências; e a zona rural 2 abrange a região da BR-135 e seu entorno.

Disse-nos a Coordenadora que esta escola investigada tem apresentado resultados no sentido de que tem se organizado e dado retorno do trabalho nas avaliações externas. Porém, destacou a mesma, *“inegavelmente algumas escolas da zona rural possuem carência de professores, mas com o último concurso, os aprovados serão convocados e diminuirá essa demanda”*. Identificamos nessa fala, que a questão da nomeação dos professores, está posta para o futuro, embora no presente a falta de professores nas salas de aula seja uma realidade enfrentada dia a dia. Na escola investigada não foi observada falta de professores, quando um se ausenta não há professores de reserva para atendimento imediato.

A coordenadora inferiu que: *“esta escola entrou em reforma devido a necessidades de reparos no sistema de abastecimento de água e elétrico, ela será contemplada com a climatização a partir da implantação do projeto do governo municipal que beneficiará cento e vinte escolas, por isso está funcionando no prédio cedido pelo governo do Estado na localidade denominada Coquilho, povoado próximo à escola em reforma, em salas que se encontravam ociosas”*.

Na fala da Coordenadora Pedagógica o trabalho desenvolvido nas escolas do campo é igual ao que é dado as escolas urbanas e essa acepção é corroborada

quando afirma a seguida que : *a única diferenciação que está acontecendo, não por conta do poder municipal, mas por conta do MEC, foi à questão do livro didático, pois a última escolha do livro se deu de maneira diferenciada para a zona rural, encaminhando para essas escolas livros de educação do campo.* Sendo que já está sendo feita uma justificativa por esta secretaria para o MEC para que seja revisto isso, porque as escolas da zona rural de São Luís não são totalmente do campo, pois não trabalham com séries multisseriadas e na rede apenas três escolas que estão dentro dessa realidade. Pareceu-nos que para a Coordenadora entrevistada, o que diferencia a escola do campo ou rural da escola urbana é unicamente a existências das salas multisseriadas, o que de fato não o é, existem outras peculiaridades a serem contempladas para que uma escola seja considerada rural ou do campo, dentre elas a sua localização.

Ela também destaca que na SEMED não existe diferença entre urbano e rural. *“Trata-se da mesma coisa, e com a postura do MEC com relação aos livros, houve muita reclamação por parte dos professores, pois não satisfaz ao currículo que está sendo aplicado pela secretaria”.*

Percebe-se que a visão do MEC sobre a educação no campo se choca com a da SEMED nesse aspecto, pois o material para essas escolas é produzido pelo MEC através da Secretaria de Ensino Básico sediada em Brasília, capital do Brasil, onde são produzidos os materiais pedagógicos para as escolas do campo ou rurais conforme são denominadas duplamente, cabe aos professores somente fazerem as escolhas de um conjunto de livros e materiais didáticos exclusivamente produzidos para estas escolas.

No entanto a Coordenadora nos afirmou que nessa nova gestão da Secretaria de Educação, *“tem-se feito protocolo para que seja escolhido o mesmo livro da zona urbana, visto que os objetivos e avaliações internas e externas são as mesmas para ambos os casos, sendo essa situação temporária, pois os professores sempre fizeram a escolha dos livros didáticos para suas áreas de conhecimento, até por que toda a rede municipal é contemplada com o mesmo currículo”* disse-nos a Coordenadora.

Novamente percebemos a concepção da Coordenadora em igualar as escolas rurais às escolas urbanas, dado que não condiz com a realidade: escolas urbanas têm um público mais politizado, têm condições estruturais mais adequadas, têm equipes de professores mais qualificados, o que não acontece nas escolas rurais, onde as coisas acontecem lentamente e onde a clientela é específica de moradores do campo.

Objetivando fundamentar nossa interpretação respeito do diferencial entre escolas urbanas e rurais, procurámos em uma classificação de 1967 (Lei nº 1.579, de 19 de dezembro) que destaca: São **rurais** as escolas localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sede de municípios. As **escolas distritais** são as situadas em bairros ou sede de distrito de paz. As **escolas urbanas** (ou de sede) são as criadas em sede de município. (Lei nº 1.579, de 19/12/1967). Não encontramos documental similar, recente, mas este nos dá a dimensão da diferença entre rural e urbana no que tange a instituição escolar.

Para a Coordenadora Pedagógica *“não existe na SEMED escola rural e escola urbana, o trabalho é na mesma linha para todos, trabalhar com todos igualmente, até porque as escolas do rural não têm diferenciação das escolas urbanas, independente da localização a estrutura é a mesma, com a diferença de que algumas têm professores residentes na própria localidade, o que facilita aos professores, não havendo geralmente problemas com faltas e atrasos por falta de transporte”*.

Nessa afirmativa cabe-nos perceber que a Coordenadora Pedagógica dessa escola possui pouco conhecimento sobre as implicações subtis que existem sobre essa discussão que envolve escola rural e urbana, na medida em que são escolas em locais diferenciados com população diferenciada e problemas estruturais e pedagógicos diferenciados.

A respeito da avaliação da escola pelas autoridades educacionais no segundo semestre deste ano, a referida Coordenadora nos informou: *“está sendo criado um sistema de avaliação da própria secretaria que objetiva avaliar*



*todos os segmentos das escolas rurais e a partir dos resultados encontrados deveriam segundo a Coordenadora Pedagógica em outubro deste ano, realizar novo planejamento com foco nos resultados da avaliação”.*

Entendemos, a partir da explicação da Coordenadora Pedagógica da SEMED, que preparação dos alunos para essas avaliações é feita através da aplicação de simulados bimestrais, tem escolas que fazem os “aulões”; e os professores fazem formações específicas (5º e 9º anos) com base nas matrizes curriculares. Com a realização da avaliação interna pela SEMED, a intenção é acompanhar aluno por aluno, professor por professor de forma individualizada e assim ter o perfil do desempenho da escola, sem a intenção de ranking, apenas para saber o que de fato eles estão aprendendo e assim fazer um novo planejamento.

Disse-nos a Coordenadora que na zona rural, *“a parte financeira tem muitos projetos que são do governo federal, por exemplo, **Mais Educação** que é para todos (urbano e rural), pois como disse anteriormente não se faz diferenciação entre ambos, às vezes nós da SEMED pensamos que um planejamento somente para o rural fosse proveitoso, visto que tem suas particularidades”.*

Temos parcerias com algumas empresas, disse-nos a mesma *“por exemplo, a ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão), a qual se localiza nas proximidades da BR-135, principal rodovia de entrada do município de São Luís, tem-se um parceria que se chama Ecoa, que contempla cinco escolas que atingiram o 1º ciclo (com 3 anos) e agora cinco escolas que iniciaram o novo ciclo. Essas escolas têm formação de professores e esse projeto induz ao aluno investigar a sua comunidade, a saber, onde ele está localizado, inclusive com escolas que participam desse projeto e já foram premiadas por conta desse trabalho de gestão, sendo, portanto um diferencial e uma importante parceria”.*

Estas parcerias ainda são feitas com empresas, de médio e pequeno porte, que estão localizadas próximas à zona rural, pois as escolas também buscam essas parcerias. Algumas delas até ofertam aulas de Língua Portuguesa e Matemática como reforço para os alunos. Então, sempre que as empresas demonstram interesse e abrem inscrições para seus projetos, as escolas se inscrevem e vão participando, tendo total autonomia. Agora, o que vem do

governo federal como verba é para todas indistintamente, finaliza a entrevistada.

Ao ser questionado sobre a gestão escolar democrática, nos afirmou: *“Trabalha-se com a gestão democrática, tanto que se tem um Comitê Gestor, composto por oito pessoas, representantes de cada núcleo, e como o rural é uma área muito extensa possui dois representantes. A partir disso, é feita uma reunião do comitê que repassa os projetos e demandas para as escolas, as quais se reúnem e avaliam as propostas enviadas pelo comitê e as adequam às suas realidades, as quais também encaminham suas propostas para o próprio comitê. Acredita-se que ser isto uma forma democrática para com os gestores de escola, visto que estes têm autonomia para algumas demandas, pois a autonomia tem seus limites”. “Tem-se ainda na escola um gestor geral e um adjunto, o secretário e o coordenador pedagógico, essa é a equipe gestora das escolas. Porém, têm escolas que são tão pequenas que só compete ter um gestor, um secretário e um coordenador (caso da escola investigada) e algumas que nem mesmo coordenador e isso é uma realidade. A escola em estudo de campo tem coordenador somente no turno matutino”.*

Em termos do ensino e aprendizagem das crianças, diz-nos a Coordenadora *“como todos são professores concursados e formação adequada, espera-se os mesmos resultados e desempenho do rural com relação ao urbano. Inclusive tem sido bom o desempenho dos alunos do rural nas provas para as escolas consideradas de renome no Ensino Médio. Por exemplo, nas Olimpíadas da Matemática, os alunos tiveram uma boa participação da zona rural, dez escolas e estas com mais de trinta alunos foram classificados para a segunda fase das olimpíadas, significando que eles estão no mesmo nível dos alunos da zona urbana”.*

Nessa ótica na escola investigada a situação é diferenciada, tem professores nomeados e contratados e a própria gestora o é (comissionada), conforme informação obtida na escola e que registramos antes nessa dissertação.

Em continuação ela explica que com respecto as Olimpíadas de Português e Matemática que ocorrem anualmente *“o resultado das Olimpíadas é*

*semelhante aos das provas do governo federal, sendo uma realidade de resultados muito próxima, sem discrepâncias. E por conta do investimento na política de alfabetização as metas das avaliações externas têm sido atingidas e até superadas (caso da escola em estudo) em várias escolas. E os profissionais que hoje trabalham na SEMED e já estiveram em sala de aula tempos atrás, preparam a formação de professores que trabalham por ciclos”.*

Quanto à sistemática de avaliação desenvolvida nessa escola, disse-nos a Coordenadora *“a nova sistemática de avaliação na escola, os alunos não terão mais associados os seus desempenhos letivos aos conceitos (em desenvolvimento, ou a desenvolver), mas por notas, retornando ao que era antes, sempre associado às suas capacidades, as quais regerão as avaliações de cada aluno”.*

O que a mesma quer dizer, é que antes a avaliação era qualitativa com registros do tipo RUIM, BOM, MUITO BOM EXCELENTE que tinham sua correspondência numérica e agora é quantitativa com números de 5,0 a 10,0 sendo a média de aprovação mínima 7,0 (sete), ou seja, 70% de acertos aprovará o aluno.

Continuando relata que: *“a gestão municipal se preocupa (desde a sua primeira chegada à SEMED) em ter um projeto maior para toda a rede. E a partir de uma consultoria, teve-se o programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” propondo-se um avanço a partir de um olhar sob a formação de gestores e professores, coordenadores e técnicos da SEMED, que faziam parte de um grande projeto, como o que agora foi lançado o “Educar Mais, juntos no direito de aprender”, uma política de governo para que a rede municipal de ensino se volte para um mesmo objetivo que é fazer com que as crianças aprendam que é o direito delas”.*

Nessa perspectiva, o sistema igualitário de tratamento na rede se traduz por um Regimento Interno igual para todas as escolas, e este está um pouco antigo como podemos perceber ao manuseá-lo. Questionada a esse respeito, disse-nos a Coordenadora: *“desde 2016 foi criada uma equipe formada por técnicos da secretaria e pessoas da escola, que o está reformulando, produzindo um*

*texto maior, que será encaminhado às escolas para que dêem suas contribuições e depois retornar para que seja concluído e atualizado”.*

Falamos à entrevistada que: Sendo o mesmo e único, entretanto a escola tem o seu diferencial, ela tem como colocar algumas questões de acordo com a sua localidade, fazendo as suas adaptações? O que estaria sendo feito para resolver essas discrepâncias? Perguntamo-lhe? *“Disse-nos ela, o texto maior foi construído por essa equipe, na verdade, foi atualizado, mas as escolas estão contribuindo, permanecendo a mesma essência para todos, somente contemplando nas escolas, as particularidades de cada realidade”.*

*“Entendemos que o entrave maior para uma gestão democrática continua sendo a falta de professor”* destacou a Coordenadora Pedagógica *“pois quando a escola dispõe de todos os professores na casa, adentra-se nela e se encontra a tranquilidade, mas quando falta um professor isso gera a indisciplina, uma série de problemas, pois o gestor não dá conta de ficar na sala de aula e nas suas funções. A escola não dispõe de professor reserva. Se a educação fosse como o futebol, que tem sempre um time reserva, estaria bem”.*

Outra dificuldade para a zona rural continuou a referida Coordenadora: *“é a de se acompanhar essas áreas por conta do transporte, pois as técnicas dispõem de poucos carros, porém isso já foi diferente, e foi algo que deu certo”.* *“Com esse novo projeto Educar Mais esse aspecto será fortalecido e resolverá essas questões pendentes. Acredita-se ainda que seja insuficiente o número de profissionais para atuarem nos seus setores na secretaria, e ainda por conta de compartilhamento desses profissionais (coordenadores de acompanhamento) dos demais setores, pois se dependesse somente do núcleo rural, seria insuficiente”.*

As categorias de análise encontradas na entrevista feita com a Coordenadora da SEMED para assuntos referentes à escola rural, conforme foi possível perceber são as mesmas as quais destacamos anteriormente tomando por base as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, parecendo-nos que a referida entrevistada, estudou este documento para nos dar a entrevista solicitada.

Existem problemas de ordem interna e externa a escola, mas que se tornariam viáveis se tivessem a ajuda colaborativa e pontual da SEMED através de sua equipe pedagógica existem problemas da ordem de gestão que carece também de atenção por parte da Secretaria de Educação, bem como problemas do livro didático, do planejamento escolar que segue as orientações da política do livro didático existente em nossa realidade, cujas orientações advém do MEC.

Quanto aos professores da escola rural situada na localidade Tajipuru, não foi possível obter respostas de um número consistente dos mesmos, dado que houve nesse período de desenvolvimento da investigação, a paralização das atividades letivas com vistas às reivindicações do professorado por melhores condições de trabalho mediante os problemas que se apresentavam diariamente na escola; e por outro lado, a gestora escolar utilizou esse período para por em marcha na reforma de alguns espaços da escola, bem como questões estruturais (esgoto, água, iluminação) o que impossibilitou a recolha de dados em maior número dos professores, que são em número de catorze efetivos e cinco contratados.

Conseguimos, no entanto, ter a participação dos seguintes professores no total de 06 os quais se dispuseram a contribuir respondendo ao inquérito por questionário apresentado aos mesmos. A seguir apresentamos algumas das características de disciplinas que lecionam, sua formação, tempo de docência e tempo de escola dos professores inquiridos:

Nº	Disciplina que leciona	Formação	Tempo de docência	Tempo na escola
1	Português	Letras	16 anos	14 anos
2	Geografia	Geografia	30 anos	13 anos
3	Educação Física	Educação Física	23 anos	23 anos
4	Inglês	Letras	26 anos	14 anos
5	História	História	10 anos	5 anos
6	Gestora atual	Letras	25 anos	17 anos

Quadro 3: Professores participantes da pesquisa  
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Desse número ínfimo de professores (somente 06 incluindo a gestora), no entanto, mediante o quantitativo geral de professores (19) obtivemos 40% de respondentes.

Os inquiridos mediante os objetivos da investigação foram assim questionados:

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	
Perguntas	Respostas
1ª Questão - Qual a sua opinião relativamente à implementação de um processo de gestão democrática nesta escola? Que entraves ou avanços reconhece?	P1. Entraves: infraestrutura da escola Projetos que não representam os desejos da comunidade escolar e de fora da escola; falta autonomia a gestora. Avanços: Diálogo com a gestora.
	P2. Entraves: falta atuação em equipe; evasão; repetência e fracasso escolar.
	P3. A gestão vai mal.
	P4. Sem participação não existe trabalho democrático.
	P.5 Há entraves como a falta de infraestrutura da escola e a forma como a gestora assumiu o cargo, sem eleição.
	P.6 Diálogo entre professores e gestora.
	G1. A gestão luta para ser democrática, busca a participação de todos; Os entraves são financeiros e pedagógicos.
2ª Questão - Considera que as orientações da LDB 9394/96 com vista a implantação da gestão democrática na escola básica tem como espectro a melhoria da gestão implanta e desenvolvida na escola?	P1. Tem sim, mas é difícil falta saber por em prática levando em consideração as particularidades da escola.
	P.2 Sim a lei dá o rumo a seguir, mas não esclarece como fazer acontecer.
	P3. Uma coisa é a lei, outra e a realidade, distanciada.

	P4. Sim a gestão sendo aberta cria postura democrática.
	P5. Existe consenso nas atividades escolares, mas não há em relação a SEMED.
	P6 Nada respondeu
	G1. Ainda não temos eleição para gestores, isso inviabiliza a gestão democrática.
3ª Questão - Você conhece os órgãos que sustentam a gestão democrática na educação brasileira? Identifique-os.	P1. Alguns; Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Conselho de Classe.
	P2. Colegiado, Conselho Escolar, Conselho de Classe.
	P3. O governo e a Secretaria de Educação
	P4. Sistema de Ensino órgãos deliberativos, executivos, regimes de colaboração. Programas, projetos e ações.
	P5. Colegiado, Conselho Escolar, Conselho de Classe.
	P6 Colegiado Escolar
	G1. LDB, PNE. MEC, Secretarias de Educação.
4ª Questão - Quais os documentos que representam o exercício da gestão democrática na escola?	P1. Livros de Atas do Conselho Escolar e Plano de Ação da Escolar. Projeto Político Pedagógico.
	P2. Conselho de Classe; Conselho Escolar; Relação com a comunidade.
	P3. PPP; Conselho de Escola
	P4. Desconheço.
	P5. Desconheço.
	P6. Desconheço
	G1. Conselho Escolar; Colegiado.

5ª Questão - Identifique o que caracteriza a prática da gestão escolar democrática na comunidade da escola.	P1. Integração escola e comunidade
	P2. Socialização e integração com a comunidade
	P3. Comprometimento de todos.
	P4. Integração com a comunidade e com os professores.
	P5. Desconheço.
	P6. Desconheço
	G1. Participação; Autonomia e descentralização.

Quadro 4: Inquérito por questionário  
Fonte: A pesquisadora

Destacamos que a questão da escola rural sempre esteve conforme vimos marginalizada historicamente, sejam em termos práticos seja em termos legais; que na LDB ocorre com uma pequena menção em seu artigo 28º quando destaca que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Donde podemos apreender que o texto legal nos aponta elementos que deveriam constituir a identidade da escola rural, bem como indícios constituintes típicos da sua existência social.

Todos os inquiridos foram unânimes em destacar que por trabalharem em dois ou mais turnos a fim comporem suas rendas familiares, desconhecem toda a legislação educacional que normatiza a gestão democrática da escola rural ou da escola urbana, já que também trabalham na escola urbana; afirmaram também que para eles a escola rural tem mais problemas que a urbana, tendo



em vista a distância entre a cidade e a comunidade; a falta de transportes coletivos em horários compatíveis com o horário das aulas na escola rural; o uso de meio de transporte particular que onera seus vencimentos; a infraestrutura da escola que está decadente e necessita de melhor atenção tanto de reformas como de manutenção de materiais e utensílios eletroeletrônicos; a falta de climatização da escola que se traduz por um desconforto tanto ao professor quanto aos alunos. Em síntese, mediante todos esses entraves, os avanços são ínfimos, na fala de seis professores e da gestora, que concordaram dar respostas às nossas indagações. Sabemos que é uma mostra pequena, embora tenhamos insistido na participação dos professores, ainda perdura por lá a ideia de que falar dessas questões trará problemas para seus interlocutores junto a SEMED.

Contudo, percebe-se que apesar da defesa da gestão democrática, não há gestos concretos suficientemente situados frente às exigências discursivas prova disso são as dificuldades apontadas na efetivação dos conselhos escolares na escola investigada que, apesar de estarem formalmente constituídos, não funcionam satisfatoriamente, seja em razão do desconhecimento de seu papel e forma de atuação, seja pela indisposição em assumir a participação sistemática ou, ainda, por representarem ampliação de jornada de trabalho.

Os dados apontam que na realidade investigada as práticas diferenciadas na efetivação dos princípios voltados à gestão democrática, tanto no aspecto de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo quanto das atividades que estão sendo requeridas aos profissionais, não estão apoiadas nas orientações legais.

No entanto, na prática, as coisas ocorrem de forma diferenciada a um processo gestor, que ainda não encontrou tais especificidades e necessidades no contexto escolar rural investigado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos nessa investigação conhecer os entraves e avanços postos a uma escola rural no município de São Luís - Estado do Maranhão/Brasil a respeito da implantação da gestão democrática escolar a partir da legislação que propõe a efetivação da gestão democrática no contexto da educação rural.

Como foi possível observar, a escola investigada disponibiliza instrumentos capazes de contribuir com a construção da gestão democrática, possui Projeto Político Pedagógico, considerado a espinha dorsal da escola, onde devem ser ancorados, a concepção de educação, a concepção de escola, o planejamento, a formação e currículo. Observou-se, tanto nos instrumentos de recolha dos dados quanto nas observações que foram registradas como notas de campo, que a escola rural carece de orientações que respondam às suas peculiaridades, que demarquem a identidade de cada escola fixada no Campo.

Desse modo, a compreensão de escola rural deveria estar substantiada nas necessidades e os sonhos dos que vivem no campo, conforme nos falou Caldart (2004) no quadro teórico.

Para Arroyo (2011, p.45),

Os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento, isto é, apesar de haver o impedimento às experiências sociais para se integram ao conhecimento considerado legítimo, os coletivos sociais mostram que os saberes têm, sim, sua origem na experiência social e não apenas na artificialidade das questões epistemológicas. Se isso for negado ou ignorado, produziremos, além de injustiça social, uma injustiça cognitiva.

No que diz respeito ao Planejamento, configurado no PPP, mediante as nossas observações, constatámos que são condizentes com as escutas de outras fontes, neste caso os contatos com os professores e com os gestores para obtermos informações sobre a prática do planejamento, nos deu a

perceber que a comunidade não possui participação efetiva nas tomadas de decisões da escola, tudo emana da SEMED ou quase tudo.

Nessa perspectiva, observou-se também que os professores dessa escola não possuem formações em educação do campo, nem estão habilitados a trabalharem com os livros específicos sobre escola rural, enviados pelo MEC, conforme nos relatou a Coordenadora da SEMED, o que não condiz com a fala de Molina quando destaca que “campo como espaço de vida é multidimensional e possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias” (2006, p. 30).

As formações continuadas, conforme se observou nas respostas descritas no quadro em destaque sobre esse assunto, os professores não dispõem dessa explicação sobre campo, rural, ou urbano, que no dizer da Coordenadora da SEMED, “é a mesma coisa”. Neste sentido, observa-se uma ausência que implica na fragilidade do processo formativo do professor considerando que a formação inicial, contempla os saberes docentes necessários para que o professor possa exercer o seu ofício com vistas à realidade concreta, pois a formação do professor e sua disposição para problematizar os aspectos da vida cotidiana são essenciais à educação escolar.

No que tange ao currículo, observou-se que esta escola não contempla em seu currículo formal, a cultura local, aquela que atenda a vocação produtiva de sua realidade. Partindo desse pressuposto, questionamos: como transformar a realidade, se a escola ainda exerce uma postura bancária diante da construção do saber? Para Freire (1982, p.38) “essa construção se concretiza quando há uma reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer de uma volta destes as partes”.

Tal processo levará ao reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que o homem perceba a sua situação existencial concreta e a sua historicidade. O universo que antes era fechado agora vai se abrindo a uma nova realidade.

Freire, (1982) infere que,

A libertação do homem oprimido, tão necessário a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação. A educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Desse modo, propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização (p.56).

Partindo dos dados obtidos na pesquisa de campo foi possível constatar que: existe um desconhecimento por parte dos professores acerca dos princípios, concepções e legislação sobre Educação Rural ou Educação do/no Campo. Salienta-se que ficou evidenciado, por meio de relato da coordenadora pedagógica, dos gestores e professores desta escola, que não é ofertada há bastante tempo, formação pedagógica nessa perspectiva.

Essa questão não é só vivenciada na escola, pois, como afirma Souza (2014), na formação dos professores, principalmente nas licenciaturas, quase não é explorada a realidade rural brasileira e as suas contradições.

Logo, os gestores e os professores que adentram a escola do campo muitas vezes também não se apercebem dessa realidade. Entendemos que tais questões alertam para a importância do debate sobre a gestão escolar e a formação de professores da escola do campo. Quando se foca a gestão escolar democrática, necessário observar que existem implicações burocráticas administrativas com respeito às escolas públicas localizadas no campo, acarretadas pelas especificidades variadas, como: falta de profissionais especializados para trabalharem nas escolas rurais, de preferência que sejam moradores da localidade, pois a distância e a falta do transporte escolar, são elementos geradores do entrave dessas escolas.

Desse modo, vários trabalhos burocráticos e administrativos das escolas em questão são realizados em parceria com as secretarias municipais de educação, que auxiliam na gestão administrativa das escolas rurais emprestando

funcionários para assumirem atribuições que nem sempre são de sua competência.

Da mesma forma, os professores, desenvolvem diferentes funções do cotidiano escolar. Ressalta-se que o estudo demonstra a falta de identidade com os princípios de educação do campo na escola investigada e que as experiências sobre a gestão democrática observada e analisada acenam para especificidades inerentes à sua configuração, infraestrutura e organização.

Em síntese, os dados recolhidos, revelam que, nas escolas localizadas no meio rural o entendimento do que é Educação do Campo e gestão democrática ainda precisa ser construído, e que o poder público, de certa forma, beneficia-se da realidade posta, pois desonera suas responsabilidades com a escola pública localizada no contexto rural.

Nesse sentido, torna-se emergencial a luta pela escola rural ou do campo, (essa é uma velha discussão, ainda não definida) com práticas democráticas que estejam vinculadas aos diversos contextos do campo, para que promovam ações dignas de acesso ao conhecimento, ao trabalho e a terra.

Apesar dos desafios colocados devemos ressaltar que a gestão escolar democrática é posta como uma exigência relacionada à qualificação da educação e, neste sentido, predomina um discurso de recusa ao autoritarismo e concentração de poder, representando, ao mesmo tempo, uma reivindicação de avanço dos processos democráticos.

Na escola do campo, incidem as dificuldades identificadas nas escolas urbanas, contudo, há agravantes relacionadas ao isolamento das escolas, pelas dificuldades de acesso e mobilidade, falta de computadores e internet; as decorrentes de indicações externas para os cargos de gestão; o predomínio de professores temporários e não residentes nas imediações, em geral deslocados dos centros urbanos, com dificuldade de estabelecer vínculos com a escola, suas necessidades e projetos.

De modo geral entendemos que a implementação qualificada dos conselhos escolares, enquanto espaços de construção de gestão escolar democrática, são conquistas sociais na educação que devem ser potencializadas e, para tanto,

requerem, dentre outras construções, o fortalecimento teórico-prático de uma cultura organizacional que permita condições concretas, relacionadas à formação política e técnica, destinação de tempo, de mecanismos de comunicação e transparência e implementação da política de educação do campo, com formação de professores do campo, formação de quadros permanentes e criação de vínculos com a cultura organizacional da escola, de modo horizontal e integrado.

Ao analisar os maiores desafios encontrados pelos gestores escolares na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, foram apontadas questões relativas à distância; a trabalhar com séries múltiplas; ao material didático; à infraestrutura da escola; à falta de professores e outros profissionais; à participação da comunidade na escola; ao suporte para encaminhamento de planos e projetos como a proposta pedagógica; ao tempo para organizar estudos no coletivo; ao transporte; à carência financeira; a ter espaço adequado para desempenho das atividades; às estradas ruins, e à rotatividade de professores.

Aqui, como na fala dos professores apontada no item anterior, observa-se que os desafios são elencados a partir do cotidiano escolar. Essa não associação das dificuldades encontradas na escola não é interpretada a partir da conjuntura da sociedade de classes, da organização do trabalho, da expropriação, não atentamos para essas outras variáveis.

Conforme vimos no decorrer da investigação a oferta de educação básica para a população rural, deve ter por orientação as adaptações curriculares criadas pelo sistema de ensino através da SEMED para serem aplicadas nas escolas conforme às peculiaridades da vida rural de cada região, onde os conteúdos curriculares e metodologias devam ser apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, este cuidado não foi visibilizado por nós na escola investigada; no tocante a organização escolar própria do campo, também a escola não se adequa, porque como vimos ela atende ao calendário das escolas urbanas; por outro lado não percebemos essa adequação as especificidades do trabalho dos sujeitos que habitam a zona

rural, o que se observa são situações do urbano impostas ao rural. A análise dos dados e do modo como decorreu a nossa investigação permitiu também encontrar aspetos positivos e negativos, que podem avançar relativamente à temática que abordamos. Assim, dentre os **aspetos positivos**, podemos referir:

- A oportunidade e acolhimento que nos foi dado na escola investigada pelos gestores e pelos professores para investigarmos sobre o tema proposto em nossa investigação com os registros de campo, o qual contribuiu de forma enriquecedora para a redação do trabalho;
- O sentimento de dever cumprido, de uma investigação que possa contribuir para a mudança, por levarmos à escola investigada uma temática importante para a alteração das práticas pedagógicas e consequentemente melhoria da qualidade educativa;
- O incentivo dado aos colegas professores, com informações que podem ajudá-los a construir um futuro melhor para eles e para seus alunos.
- Evidenciar que a democratização da gestão escolar é um fenômeno real e concreto, viável e alcançável. Contudo, cada realidade local contém elementos específicos que acentuam ou inibem o processo de democratização. A realidade da escola rural tem sua especificidade até mesmo inserida no quadro legislativo brasileiro, encontram, no fenômeno da gestão democrática da escola, também elementos específicos. Desse modo, o que se pretendeu neste trabalho acadêmico foi evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática da escola rural com seus entraves e avanços, conseguimos, disso temos certeza.

Quanto aos **aspetos negativos**, encontramos:



- Dificuldades de acesso ao campo e aos investigados, que exigiu de nós, paciência e persistência para conscientizar aos colegas professores da importância de refletir sobre gestão democrática;
- A percepção de que os professores não possuem conhecimentos e experiências suficientes para refletir sobre a própria prática e sobre a sociedade na qual vivemos;
- A banalização com que alguns colegas encaram à pesquisa acadêmica sobre a realidade da escola.

As **oportunidades**, que vivenciamos:

- Oportunidade de crescimento profissional, através do desenvolvimento dessa dissertação de mestrado;
- Oportunidade de vivenciar no coletivo as experiências vividas no dia a dia escolar de uma escola rural;
- Oportunidade de conhecer o que pensam os dirigentes educacionais sobre a escola urbana e a escola rural. Esse foi um dos momentos que me fizeram refletir sobre a formação profissional que tem assento em nossas universidades, a qual não nos dá a competência necessária para refletirmos sobre nossa própria sociedade, haja vista, como uma profissional da educação afirmar que escola urbana e escola rural são a mesma coisa, isso me reportou a pensar o quanto a nossa educação está fragilizada pelos achismos. Nenhuma escola é igual à outra, nenhuma pessoa é igual à outra pessoa, somos diferentes! Por isso, somos humanos!



## REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2005). *Da escola carente a escola possível*. Rio de Janeiro: Loyola.
- Arroyo, M. G. (1982). Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*. Brasília, 1(9): 1-6, set.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo territórios de disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2002). Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S. & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Barroso, J. A. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, [s.l.], v.17, n.2, p.49-83.
- Barroso, J. A. (2003b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional.
- Barroso, J. A. (2005). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & sociedade*, Campinas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editor.
- Bonoma, T. V. (1985). Case research in marketing: opportunities, problems, and process. *Journal of Marketing Research*, Vol. XXII, May.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução*. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio De Janeiro: Francisco Alves.
- Brandão, C. R. (1983). *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas, São Paulo: Papirus.

- Brandão, C. R. (2003). Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: Arroyo, M. G. (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. (1988). *Constituição da República*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE. Disponível em: <  
[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acessado em 27 de julho de 2017.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>> Acessado em 15 de julho de 2017.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação). Brasília: CNE.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da república federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo*: marcos normativos/Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI.

Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo. In: Molina, M. C & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília (DF): MST.

Caldart, R. S. (2004). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G. [et al] (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (Orgs.). (2002). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Caldart, R. S. (2010). Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. *Expressão Popular. Cadernos do Iterra*, ano X, nº 15.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, June. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso)>.

Caldart, R. S. (2005). Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Paraná (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Cadernos temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED-PR.

Caldart, R. S. (1997). *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, Vozes.

Campos, M. M. M. (1992). As lutas sociais e a educação. In: Severino, A. J. (et. Al.) *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

Costa, J. A. (1999). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editor.

Dalben, A. I. L. de F. (2004). *Conselhos de classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas: Papirus.

- Dalben, A. I. L. de F. (1995). *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília/DF: Liber Livros.
- Fernandes, B. M. & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In: Molina, M. C. & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília (DF): MST.
- Ferreira, N. S. P. (1998). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- Flick, U. (2004). *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In: Paula, A. (ed.). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa.
- Formosinho, J. (2000). A autonomia das lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In: Machado, J., Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (ed.). *A autonomia, contratualização e município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas.
- Formosinho, J. O. (1998). Pedagogy-in-participation: childhood association's approach. *Research report*. Aga Khan foundation, Lisboa.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In: Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *A gestão do sistema escolar. Relatório de seminário*. Lisboa: ME/GEP.
- Freire, P. (1982). *Extensão ou comunicação?* 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). Gestão democrática e qualidade de ensino. *1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público*, 28 a 30 de julho de 1994. Belo Horizonte: Minas Centro.
- Gandin, D. (1994). *A prática do planeamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, Rj: Vozes.

- Geertz, C. (1983). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (2013). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas,
- Gomes, A. C. (1994). *A educação em perspectiva sociológica*. 3ª ed. São Paulo, Epu.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. da G. (2001). *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo: Cortez.
- Goode, W. J. & Hatt, P. K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Gracindo, R. V. (2006). *Conselho Escolar e Educação do Campo*. Brasília: Secad. MEC.
- Grzybowski, C., (1986). Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 1, nº 4, out./dez.
- Hora, D. L. da (2006). *Gestão democrática na escola*. São Paulo: Papirus.
- Hora, D. L. da (1994). *Gestão democrática na escola*. Campinas: Papirus.
- Inep. (2017). *Censo da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Inep. (2014). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Leão, A. C. (s/d). *Sociedade rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun.
- Libâneo, J. C. (2002). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. (2003). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Porto: Separatas.

- Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical*. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Lima, L. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lück, H. (2009). *A Gestão Participativa na Escola*. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2006). *A gestão participativa na escola*. 9.ed. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (org) (2000). Gestão escolar e formação de gestores. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun.
- Lück, H. et.al. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Maranhão. (2014). *Plano de Estadual de Educação do Estado do Maranhão*. Maranhão: Diário Oficial, nº 111, de 11 de junho de 2014.
- Martins, F. J. (2009). *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Mcclintock E. (1983). *Close relationship*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Mennucci, S. (1930). *A crise brasileira de educação*. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz.



- Menucci, Sud. (1932). 100 anos de instrução pública, 1822-1922. Col. *Assuntos sociais*, vol CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia
- Minayo, M.C.S. (org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Molina, M. C. & Sá, L. M. Escola do Campo. In: Caldart, R. et. al. (2012). (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.
- Molina, M. C. (2006). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Moreira, F. (2009). As Imagens Sociais Produzidas a Respeito da “Roça”. In: Schützfoerste, G. M., Foerste, E. & Caliari, R. (Orgs.) *Introdução à educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós Graduação em Educação.
- Neves, C. M. de C. (1995). Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: Veiga, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: Hamilton, D. et al. *Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation*. London: MacMillan Education Ltd.
- Paro, V. H. (2003). *Gestão democrática da escola pública*. SP: Ed. Ática.
- Pocinho, M. (2009). *Metodologia da investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Poulantzas, N. (2000). *O Estado, o poder, o socialismo*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Rodrigues, F. P. (1937). O braço estrangeiro. *1º Congresso Brasileiro de Ensino Rural*.
- Rodríguez, R. V. (1999). *A Democracia Liberal Segundo Alexis De Tocqueville*. São Paulo: Mandarim.

- Souza, V. C. (2008). Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set., Brasília: Universidade de Brasília.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Stake, R. E. Case studies. (1978) .In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tull, D. S. & Hawkins, D. I. (1976). *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. Macmillan Publishing Co., Inc., London.
- Veiga, I. P. A. (2002). Educação básica: projeto político-pedagógico. São Paulo: Autores Associados.
- Veiga, I. P. A. (1998). *Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research - design and methods*. Sage Publications Inc., USA.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed., Porto Alegre: Bookman.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Estamos realizando junto ao Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, uma pesquisa intitulada “Gestão Democrática nas Escolas Públicas Rurais: Entraves e Avanços” e queremos convidá-lo (a) a participar da mesma. Temos por objetivo obter dados sobre a gestão democrática da escola seus entraves e desafios. Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos da entrevista será utilizada na elaboração dessa Dissertação de Mestrado, podendo ser divulgados em periódicos ou congressos científicos, com garantia de identidade preservada dos sujeitos envolvidos. Para autorizar sua participação preencha seus dados:


Eu, \_\_\_\_\_ portador (a) do RG: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certas de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Mestranda Investigadora: Kaylla Ferreira Pinheiro Cutrim

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE B – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para  
realização da pesquisa**

  
**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO**  
**NÚCLEO DO CURRÍCULO**

São Luís, 26 de Setembro de 2017.

**De:** Núcleo do Currículo

**Para:** Superintendência da Área de Ensino Fundamental - SAEF

**Assunto:** Projeto de Pesquisa “**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA  
PÚBLICA RURAL:** entraves e avanços”

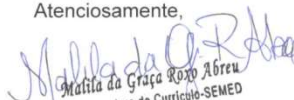
Senhora Superintendente,

Considerando a solicitação de **disposição de Materiais Informativos e Documentais** para servir de subsídios à pesquisa de Mestrado com o título “**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA RURAL:** entraves e avanços”, conforme projeto de **KAYLLA FERREIRA PINHEIRO CUTRIM**, Mestranda do **INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO-PORTUGAL (IPP)**;

Considerando que a referida pesquisa deverá ser realizada na UEB Honório Odorico Ferreira, pertencente ao Núcleo Rural da Rede Municipal de Ensino, com gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, técnicos administrativos, alunos/as e pais, incluindo observações, entrevistas e questionamentos, precedidos da análise documental;

Desse modo, este Núcleo do Currículo se posiciona **favorável** à efetivação da Pesquisa, desde que a Mestranda estabeleça um sistemático diálogo com a SAEF, Núcleo do Currículo e Gestão da Escola, contemplando a sistematização das intervenções metodológicas durante o processo investigativo e que, posteriormente, se comprometa em apresentar os resultados preconizados.

Atenciosamente,

  
Matilda da Graça Roxo Abreu  
Coordenadora do Currículo-SEMED  
Matrícula: 167311-2





**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a Coordenadora da Zona Rural da  
Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA**

**PROBLEMÁTICA:** Busca do entendimento sobre o que seja a gestão democrática no contexto escolar rural e em quais condições ela se apresenta nas rotinas da escola lugar da investigação (U.E.B. Honório Odorico Ferreira).

**OBJETIVO:** Analisar o processo de gestão democrática desenvolvido na escola pública rural da localidade Tajipuru em São Luís do Maranhão, com vista à percepção dos seus entraves e avanços.

**ENTREVISTADA:** Maria Izabel Carneiro dos Santos.

**FUNÇÃO:** Coordenadora do núcleo rural da Secretaria de Educação do Município de São Luís – Maranhão.

**SETOR DE TRABALHO:** Superintendência do Ensino Fundamental.

**1) Como se efetiva a organização das escolas no município?**

*As 121 escolas do município de São Luís, Estado do Maranhão, são divididas em núcleos; as escolas trabalham em ciclos (porém, mudanças estão brevemente a serem realizadas) onde cada escola, de acordo com o turno, oferta educação infantil, ensino fundamental e E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos).*

*São 44 escolas na zona rural, entre polos e anexos (prédios alugados nas comunidades). A entrevistada ocupa a função de coordenadora de núcleo, acompanhada de mais duas pessoas que trabalham no setor pela manhã e duas à tarde. A zona rural se organiza em zona rural 1 e zona rural 2, dando continuidade a um trabalho que já foi realizado pelo Banco Itaú no intuito de organização espacial, por conta dessa área ser muito extensa e diversa, sendo*

*que a zona rural 1 abrange a região da comunidade Santa Bárbara e adjacências; e a zona rural 2 abrange a região da BR-135 e seu entorno.*

*O trabalho é realizado por ciclos, mas também haverá mudanças em breve. As escolas funcionam nos três turnos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Pela manhã, 1º ao 5º ano, pela tarde 6º ao 9º ano, e pela noite E.J.A.; com anexos que são prédios geralmente alugados, funcionando somente no vespertino.*

*O corpo docente é formado por professores concursados e seletivados. A gestão ainda é por indicação política, no caso a escola campo desse estudo tinha uma gestora que ao sair do cargo deixou a então secretária da escola para ocupar o mesmo. Esta escola tem apresentado resultados no sentido de que tem se organizado e dado retorno do trabalho nas avaliações externas. Porém, inegavelmente algumas escolas da zona rural têm possuem carência de professores, mas com o último concurso, os aprovados serão convocados e diminuirá essa demanda.*

*A escola campo desta pesquisa entrou em reforma e estão funcionando algumas de suas turmas no prédio cedido pelo governo do Estado no Coquilho, povoado próximo à escola em reforma, em salas que se encontravam ociosas. Apesar de estar passando por reformas, é bem conservada e cuidada, mas devido a necessidades de reparos no sistema de abastecimento de água e elétrico, ela será contemplada com a climatização a partir da implantação do projeto do governo municipal que beneficiará cento e vinte escolas. Esta ainda possui transporte escolar por ter necessidade de atender as comunidades adjacentes que se beneficiam com a escola.*

## **2) Existe alguma distinção entre a organização administrativa dada à zona rural e à zona urbana?**

*Não existe diferenciação. O trabalho com todas as escolas é feito igualmente. A única diferenciação que se está acontecendo, não por conta do*

*poder municipal, mas por conta do MEC (Ministério da Educação e Cultura), foi a questão do livro didático, pois a última escolha do livro se deu de maneira diferenciada para a zona rural, encaminhando para essas escolas livros de educação do campo. Sendo que já está sendo feita uma justificativa por esta secretaria para o MEC para que seja revisto isso, porque as escolas da zona rural de São Luís não são totalmente do campo, pois não trabalham com séries multiseriadas e na rede só apenas três estão nessa realidade. E ainda na SEMED (Secretaria Municipal de Educação) não existe diferença entre campo e rural. Trata-se da mesma coisa, e com a postura do MEC com relação aos livros, houve muita reclamação por parte dos professores, pois não satisfaz ao currículo que está sendo aplicado pela secretaria. O MEC não entendeu que neste município de maneira geral não se trabalha com a educação no campo, sendo que a visão do MEC se choca com a da SEMED nesse aspecto. Então, nessa nova gestão da Secretaria de Educação, tem-se feito protocolo para que seja escolhido o mesmo livro da zona urbana, visto que os objetivos e avaliações internas e externas são as mesmas para ambos os casos, e há um tempo não havia essa situação, pois os professores faziam essa escolha de livros. Sendo que toda a rede é contemplada com o mesmo currículo.*

### **3) Qual setor é responsável pela zona rural neste município?**

*O Núcleo Rural. A estrutura da secretaria é formada por sete núcleos, dentre eles o rural em que a escola em estudo está inserida. Esses núcleos foram implantados em governos anteriores, com o surgimento do orçamento participativo, que fazia essa distribuição por áreas.*

### **4) É realizado algum planejamento de forma específica para esta área?**

*Existe então um planejamento geral para toda a rede, no começo do ano se faz a jornada pedagógica em cada escola, colocando a meta e o foco do trabalho do ano, e neste (2017) se volta para as avaliações internas e externas.*

**5) Como é realizado o acompanhamento e a avaliação da realidade rural de São Luís, no que se refere, em particular, à gestão educativa? Podes descrever a rotina de trabalho desse setor?**

*A coordenação rural faz o acompanhamento por meio de um plano de ações, onde são feitas reuniões com os gestores, num calendário mensal, mas que por motivos diversos às vezes fica impossibilitado de acontecer essas reuniões. Faz-se ainda o acompanhamento pedagógico, indo até as escolas para verificar como estão acontecendo as atividades, fazendo então a intervenção necessária. Por exemplo, quando uma escola está sem diretor, enquanto não chega um outro, alguém desse setor da secretaria fica na escola dando o apoio e o suporte*

*Com o foco nas avaliações externas, realizou-se uma avaliação interna (mesmo no período de greve dos professores) no segundo semestre deste ano, sendo então criado um sistema de avaliação da própria secretaria, apresentando 94% de dos alunos da rede de ensino avaliados. E a partir dos resultados que sairão em outubro deste ano, será realizado novo planejamento. Todo ano da aplicação dessa avaliação do MEC, o foco será esses resultados.*

*A preparação dos alunos para essas avaliações é feita através da aplicação de simulados bimestralmente, tem escolas que fazem os “aulões”; e os professores fazem formações específicas (5º e 9º anos) com base nas matrizes curriculares. Com a realização da avaliação interna da SEMED, a intenção é acompanhar aluno por aluno, de maneira individualizada, e o desempenho da escola também, sem a intenção de ranking, apenas para se saber o que de fato eles estão aprendendo e fazer um novo planejamento.*

**6) Existe algum projeto de âmbito pedagógico, administrativo ou mesmo financeiro que contemple especificamente esta área?**

*Não. A zona rural, a parte financeira tem muitos projetos que são do governo federal, por exemplo, o Mais Educação que é para todos (urbano e rural), pois como disse anteriormente não se faz diferenciação entre ambos. Talvez um plano para o rural fosse bom haver, apesar de se ter um plano geral para todos. Agora, é claro que cada um tem suas particularidades.*

*Temos parcerias com algumas empresas, por exemplo, a ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão), a qual se localiza nas proximidades da BR-135, principal rodovia de entrada do município de São Luís, tem-se um parceria que se chama Ecoa, que contempla cinco escolas que atingiram o 1º ciclo (com 3 anos) e agora cinco escolas que iniciaram o novo ciclo. Essas escolas têm formação de professores e esse projeto induz ao aluno investigar a sua comunidade, a saber onde ele está localizado, inclusive com escolas que participam desse projeto e já foram premiadas por conta desse trabalho de gestão, sendo portanto um diferencial e uma importante parceria. Estas ainda também são feitas com empresas de médio e pequeno porte que estão localizadas próximas à zona rural, pois as escolas também buscam essas parcerias. Algumas delas até ofertam aulas de Língua Portuguesa e Matemática como reforço para os alunos. Então, sempre que as empresas demonstram interesse e abrem inscrições para seus projetos, as escolas se inscrevem e vão participando, tendo total autonomia. Agora, o que vem do governo federal como verba é para todas indistintamente.*

**7) Quais programas governamentais de financiamento alocados efetivamente pelo município? Existe algum específico para a zona rural?**

*O Mais Educação, PDDE (verbas do governo federal), 2º Tempo que já funcionou, foi suspenso por questões burocráticas, e agora está retornando.*

**8) O transporte escolar ofertado para esta área é organizado de que forma?**

*Hoje se tem uma empresa terceirizada que aluga os ônibus através de processo de licitação, mas também a SEMED possui uma frota com cerca de vinte ônibus próprios que atendem algumas escolas. Porém, estes estão se tornando dispendiosos por conta do tempo que ficaram parados e sem manutenção, além disso, o custo de manutenção é muito elevado (ônibus que vieram do governo federal). Com a nova gestão da SEMED, foram colocados em funcionamento, mas nem todos têm condições, atendendo poucas escolas, a grande maioria é atendida pela terceirizada. As escolas da zona rural nem todas têm ônibus, pois algumas atendem apenas os moradores mais próximos. Mas a escola em estudo sim, pois atende as comunidades adjacentes e por ser uma comunidade extensa.*

**9) Como se organiza a estrutura administrativa da zona rural? Existe alguma diferenciação no tratamento a esta área?**

*Não. A organização é feita sem distinção rural e urbana. E sim com todas do município. Existem comunidades que têm escolas apenas do 1º ao 5º ano, outras do 1º ao 9º ano. Desde 2016, em algumas localidades que tem duas ou três escolas, está se fazendo uma reorganização de acordo com a demanda, para oferecer todos os segmentos. Mas apenas no urbano. Ainda não foi feito nada assim no rural porque as escolas não são próximas umas das outras, impossibilitando essa ação. Mas o propósito é verificar as realidades e readaptá-las.*

**10) Como está sendo entendida a prática de uma gestão democrática por este setor em relação às escolas rurais?**

*Trabalha-se com a gestão democrática, tanto que se tem um Comitê Gestor, composto por oito pessoas, representantes de cada núcleo, e como o rural é uma área muito extensa possui dois representantes. A partir disso, é feita uma reunião do comitê que repassa os projetos e demandas para as escolas, as quais se reúnem e avaliam as propostas enviadas pelo comitê e as adequam às suas realidades, as quais também encaminham suas propostas para o próprio comitê. Acredita-se que ser isto uma forma democrática para com os gestores de escola, visto que estes têm autonomia para algumas demandas, pois a autonomia tem seus limites.*

*Tem-se ainda na escola um gestor geral e um adjunto, o secretário e o coordenador pedagógico, essa é a equipe gestora das escolas. Porém, têm escolas que são tão pequenas que só compete ter um gestor, um secretário e um coordenador; e algumas que nem mesmo coordenador e isso é uma realidade. A escola em estudo de campo tem coordenador somente no turno matutino. Não existe esse aspecto de dividir rural e urbano, o trabalho é na mesma linha pra todos.*

**11) Qual a percepção do setor em relação ao trabalho que realiza na zona rural?**

*Como se tem essa linha de trabalho, trabalhar com todos igualmente, até porque as escolas do rural não têm diferenciação das escolas urbanas, independente da localização a estrutura é a mesma, com a diferença de que algumas têm professores residentes na própria localidade, o que facilita aos professores, não havendo geralmente problemas com faltas e atrasos por falta de transporte. E em termo do avanço das crianças, como todos são professores concursados e formação adequada, espera-se os mesmos resultados e desempenho do rural com relação ao urbano. Inclusive tem sido bom o*

*desempenho dos alunos do rural nas provas para as escolas consideradas de renome no Ensino Médio. Por exemplo, nas Olimpíadas da Matemática, os alunos tiveram uma boa participação da zona rural, dez escolas e estas com mais de trinta alunos foram classificadas para a segunda fase das olimpíadas, significando que eles estão no mesmo nível dos alunos da zona urbana. Esse resultado das Olimpíadas é semelhante aos das provas do governo federal, sendo uma realidade de resultados muito próxima, sem discrepâncias. E por conta do investimento na política de alfabetização as metas das avaliações externas têm sido atingidas e até superadas (caso da escola em estudo) em várias escolas. E os profissionais que hoje trabalham na SEMED e já estiveram em sala de aula tempos atrás, preparam a formação de professores que trabalham por ciclos. Mas com a nova sistemática de avaliações na escola, os alunos não terão mais associados os seus desempenhos letivos aos conceitos (em desenvolvimento, a desenvolver), mas por notas, retornando ao que era há tempo, sempre associado às suas capacidades, as quais regerão as avaliações de cada aluno.*

**12) Houve avanços na proposta de trabalho que atenda a concepção democrática?**

*Sim, pois a gestão municipal se preocupa (desde a sua primeira chegada à SEMED) em ter um projeto maior para toda a rede. E a partir de uma consultoria, teve-se o programa São Luís te quero lendo e escrevendo, propondo-se um avanço a partir de um olhar sob a formação de gestores e professores, coordenadores e técnicos da SEMED, que faziam parte de um grande projeto, como o que agora foi lançado o “Educar Mais, juntos no direito de aprender”, uma política de governo para que a rede municipal de ensino se volte para um mesmo objetivo que é fazer com que as crianças aprendam que é o direito delas.*

*Nessa perspectiva de que o sistema igualitário de tratamento na rede tem-se o Regimento Interno igual para todas as escolas, e este está um pouco antigo.*



*Mas desde 2016 foi criada uma equipe que o reformulou, esta é formada por técnicos da secretaria, pessoas da escola, produzido um texto maior e encaminhado às escolas para que deem suas contribuições e retornar para que seja concluído o Regimento e atualizado. Sendo o mesmo e único, entretanto a escola tem o seu diferencial, ela tem como colocar algumas questões de acordo com a sua localidade, fazendo as suas adaptações. Portanto, o texto maior foi construído por essa equipe, na verdade atualizado, mas as escolas estão contribuindo, permanecendo a mesma essência para todos, somente contemplando nas escolas as particularidades de cada realidade.*

**13) Considera que existem algum(ns) entrave(s)? Pode enumerá-los?**

*O entrave maior para uma gestão democrática continua sendo a falta de professor, pois quando a escola dispõe de todos os professores na casa, adentra-se nela e se encontra a tranquilidade, mas quando falta um professor isso gera a indisciplina, uma série de problemas, pois o gestor não dá conta de ficar na sala de aula e nas suas funções. A escola não dispõe de professor reserva. Se a educação fosse como o futebol, que tem sempre um time reserva, estaria bem.*

*Uma dificuldade para a zona rural é a de se acompanhar essas áreas por conta do transporte, pois as técnicas dispõem de poucos carros, porém isso já foi diferente, e foi algo que deu certo. Com esse novo projeto Educar Mais esse aspecto será fortalecido e resolverá essas questões pendentes.*

*Acredita-se ainda que seja suficiente o número de profissionais para atuarem nos seus setores na secretaria, e ainda por conta de compartilhamento desses profissionais (coordenadores de acompanhamento) dos demais setores, pois se dependesse somente do núcleo rural, seria insuficiente.*

**14) Quais mecanismos representativos de uma gestão democrática são elencados por este setor, relativamente às escolas rurais?**

*Se a equipe tivesse um carro para que o acompanhamento fosse mais eficaz, principalmente na zona rural por ser uma área de acesso mais difícil, seria um mecanismo para atender mais rapidamente e prontamente essa área.*

*A rotina de cronograma é entregue à superintendência de ensino, e o carro que a serve também presta serviço a esses núcleos e seus coordenadores (nas terças e quintas feiras), sendo disponibilizados carros nos turnos da manhã e tarde para serem feitas as visitas às escolas.*

**15) Visto que o Regimento Interno se baseia numa perspectiva de visão democrática desde a sua elaboração, como isso se realiza na prática administrativa da zona rural?**

*Sim, pois eles participam da sua elaboração diretamente.*

**16) Que ações estão sendo colocadas em prática para que o Plano Nacional de Educação seja efetivado com eficácia?**

*Além do Plano Nacional de Educação, o município possui o PME (Plano Municipal de Educação) que visa em breve a realização de uma eleição para gestores, uma das ações tanto do plano nacional quanto do plano municipal.*

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Coordenadora do setor de zona rural da SEMED

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO.**  
**INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO- PORTUGAL (IPP).**  
**TEMA: "GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA RURAL: ENTRAVES E AVANÇOS".**  
**MESTRANDA: KAYLLA FERREIRA PINHEIRO CUTRIM.**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA ZONA RURAL DA SECRETARIA**  
**DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-MA.**

**PROBLEMÁTICA:** Busca do entendimento sobre o que seja a gestão democrática no contexto escolar rural e em quais condições ela se apresenta nas rotinas da escola lugar da investigação (U.E.B. Honório Odorico Ferreira).

**OBJETIVO:** Analisar o processo de gestão democrática desenvolvido na escola pública rural da localidade Tajipuru em São Luís do Maranhão, com vista à percepção dos seus entraves e avanços.

- 1) Como se efetiva a organização das escolas no município?
- 2) Existe alguma distinção entre a organização administrativa dada à zona rural e à zona urbana?
- 3) Qual setor é responsável pela zona rural neste município?
- 4) É realizado algum planejamento de forma específica para esta área?
- 5) Como é realizado o acompanhamento e a avaliação da realidade rural de São Luís, no que se refere, em particular, à gestão educativa? Podes descrever a rotina de trabalho desse setor?
- 6) Existe algum projeto de âmbito pedagógico, administrativo ou mesmo financeiro que contemple especificamente esta área?
- 7) Quais programas governamentais de financiamento alocados efetivamente pelo município? Existe algum específico para a zona rural?
- 8) O transporte escolar ofertado para esta área é organizado de que forma? De que forma ele é realizada a sua aquisição junto ao município?
- 9) Como se organiza a estrutura administrativa da zona rural? Existe alguma diferenciação no tratamento a esta área?
- 10) Como está sendo entendida a prática de uma gestão democrática por este setor em relação às escolas rurais?
- 11) Qual a percepção do setor em relação ao trabalho que realiza na zona rural?
- 12) Houve avanços na proposta de trabalho que atenda a concepção democrática?

- 13) Considera que existem algum(ns) entrave(s)? Pode enumerá-los?
- 14) Quais mecanismos representativos de uma gestão democrática são elencados por este setor, relativamente às escolas rurais?
- 15) Visto que o Regimento Interno se baseia numa perspectiva de visão democrática desde a sua elaboração, como isso se realiza na prática administrativa da zona rural?
- 16) Que ações estão sendo colocadas em prática para que o Plano Nacional de Educação seja efetivado com eficácia?

São Luís, 29 de setembro de 2017.

Kaylla Ferreira Pinheiro Azeiteiro

Mestranda em Educação pelo Instituto Politécnico do Porto – Portugal (IPP)

Maria Isabel Lameiro do Santos

(Coordenadora do setor de zona rural da Secretaria de Educação de São Luís – MA)

## APÊNDICE D – Caderno de Campo

### REGISTROS DAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA



São Luís  
2017



**Dia 03 de fevereiro de 2017, cheguei à escola às 13:00 horas.**

Comparecimento na escola no primeiro dia de aula do letivo de 2017 no turno vespertino, para apresentar a proposta de pesquisa e solicitar a pesquisa de campo, na referida escola, à gestão da unidade de ensino. Falou-se diretamente com a gestora que se mostrou extremamente solícita à realização do trabalho, prestando as informações iniciais e mostrando as dependências da escola, além de apresentar aos profissionais que lá trabalham.

A gestora, com auxílio dos profissionais responsáveis pela portaria, organizou a entrada dos alunos em forma de fila indiana às 13:15h, orientando-os a cada sala de acordo com a série de cada um. Em seguida convocou os professores para realizarem uma breve apresentação da equipe, e desejar um bom retorno depois das férias escolares, de maneira individualizada em cada sala.

O horário foi apresentado aos alunos e logo após os professores, juntamente à gestora, deram início à programação planejada para a primeira semana de aula, com atividades diferenciadas, na intenção de proporcionar um maior entrosamento entre todos.

Após as atividades de apresentação e acolhida, foi servido o lanche. Em seguida, ao retornarem para as salas, os mesmos com a ajuda de um professor em sala, elaboraram um contrato de convivência para ser cumprido durante o ano letivo de 2017, contendo os direitos e deveres dos alunos.

A estrutura da escola apresenta-se num primeiro olhar em condições inadequadas no que tange aos aspectos de pintura, sistema elétrico e ventilação. Segundo a gestão, esperam por reformas ainda para serem realizadas neste ano. A saída dos alunos se deu por volta das 17h, sob a organização da gestora e agentes de portaria, que auxiliam ainda os alunos que utilizam o transporte escolar. Combinou-se sempre dois ou três antes da vista entrar em contato via telefonema com a gestora para confirmar a mesma.

**Dia 25 de fevereiro de 2017, cheguei à escola às 13:00 horas.**

Na referida data, no horário fixo de entrada, às 13:15h, os alunos seguiram a rotina de entrada à escola com a ressalva de que neste dia realizaram um ato de amor à Pátria, entoando o hino do Brasil e da cidade de São Luís. Logo após adentraram as salas de aula de forma tumultuada, pois poucos os envolvidos na realização desta tarefa. Por falta de profissionais que completassem o quadro de docentes, alguns professores tiveram que associar suas atividades às salas de aula sem professor, colaborando com a aplicação de atividade nestas salas. A gestora me apresentou mais calmamente as dependências da escola e a sua equipe. Percebeu-se que é insuficiente a quantidade de pessoas para atender a clientela, sendo que nem mesmo coordenação existe na escola e nem mesmo vice-gestora. Os professores que a auxiliam na realização das múltiplas tarefas decorrentes do sistema de ensino. No recreio, os alunos não possuem espaço propício à socialização e atividades de recreação, e depois do lanche fazem uso dos espaços laterais de uma espécie de “quintal” da escola. O lanche é preparado e servido pelos profissionais terceirizados, merendeiras. Estabeleceu-se, então, que teria livre acesso às informações dadas pelos profissionais da escola, assim como alunos.

**Dia 15 de março de 2017, cheguei à escola às 13:05 horas.**

A escola iniciou as suas atividades e seguindo as rotinas iniciais diárias de entrada ao ambiente escolar, com a gestora e os agentes de portaria organizando e orientando os alunos para suas salas de aula. Neste dia faltaram dois professores por conta de problemas no transporte do terminal, no ônibus que atende aquela comunidade de zona rural. Portanto, a gestora organizou os professores sendo que dois tiveram que preparar atividades para serem aplicadas às turmas onde teriam aulas dos professores ausentes. Importante frisar que os professores não se opuseram a realizar tais tarefas, sob a condição de estarem colaborando com a escola no sentido de que as salas não ficariam ociosas.



A tarde se mostrou um pouco tumultuada devido a problemas na rede de distribuição de esgoto da escola que entupiu, exalando um odor desagradável para todos que ali estavam, e ainda forçando uma liberação antecipada dos alunos para suas casas, com exceção daqueles que fazem uso do transporte escolar oferecido pela secretaria municipal de educação, os quais tiveram que esperar a chegada do transporte. E por ser difícil o contato via telefonia, não é possível a gestora acionar o serviço de transporte para o mesmo chegar mais cedo para buscar os alunos e levar às suas residências. Porém, convém salientar que a gestora permaneceu na escola até o último aluno sair da escola.

Neste mesmo dia solicitei à gestora o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como o Regimento Interno e outros documentos que retratassem e esclarecessem o processo de surgimento e administração da escola. A mesma se mostrou favorável à entrega dos mesmos, porém deixou claro que os mesmos não estão atualizados e que ainda teria que reunir com a comunidade para desenvolver tal ação, porém, procuraria os documentos para que eu pudesse ler, mas não naquele dia. Num próximo encontro de visita à escola.

#### **Dia 22 de março de 2017, cheguei à escola às 13:00 horas.**

Neste dia de ano letivo, percebi a rotina de entrada da escola realizada como de costume, ainda sob a observação e organização de agente de portaria e gestora. Esta apenas fez o acolhimento dos alunos e teve que se ausentar para comparecer à uma reunião na Secretaria de Educação, pois a mesma havia sido comunicada de tal compromisso pelos organizadores daquela.

Diante disso, o secretário da escola, sob os comandos da gestora, foi incumbido de realizar além das suas funções as de substituição da mesma no sentido de conduzir as atividades na rotina de sempre.

O secretário ficou sobrecarregado apesar de ter a ajuda dos professores que se colocaram a disposição para qualquer eventualidade ou necessidade. O momento mais confuso e de certo tumulto foi durante a mudança de professores de sala, pois os alunos começaram a se aglomerar pelos corredores

da escola, os quais já se mostram muito estreitos. A situação ficou mais grave no momento do recreio, pois como o espaço para os alunos interagirem é pequeno e quase não existe, a disciplina e ordem praticamente inexistiu.

Na saída dos alunos para casa, o secretário de colocou a disposição de esperar até o ultimo aluno ir para casa e o transporte escolar chegar para levar tantos outros. Só depois disso o mesmo foi embora. E ainda não houve nenhuma demanda de cunho administrativo e de gestão para que fosse cumprida ou resolvida.

### **Dia 03 de abril de 2017, cheguei à escola às 13: 10h para mais uma visita.**

Nesta data percebi a ausência da gestora desde a entrada dos alunos, pois se realizou de maneira um pouco tumultuada e diferente de como se realiza costumeiramente. Solicitei a uma professora o planejamento anual da escola e a mesma me informou que somente a gestora poderia fornecer, visto que o dela é dirigido à disciplina, mais específico à disciplina que ministra aula.

Diante da circunstância diferenciada, observou-se como acontecem as aulas de Educação Física. As mesmas têm um alto grau de comprometimento, pois não existe espaço adequado na escola para a prática de esportes. Porém o professor otimiza a área em frente à escola, semelhante a um campo de futebol, e realiza algumas aulas prática de esporte naquele espaço, quando não numa pequena área na frente da escola, onde eles formam pra entrar.

Verificou-se ainda que a qualidade do lanche ofertado neste dia não era o adequado aos alunos, pois se limitou a oferta de uma fatia de uma fruta, mais especificamente melancia.

Diante da ausência da gestora, o secretário da escola se mantém com a responsabilidade de administrar a escola, além dos afazeres de sua função, no sentido de colocar os alunos para dentro das salas nos intervalos das aulas e do recreio, assim como na entrada e saída da escola.

Segundo ele, a gestora geralmente se ausenta para comparecer à Secretaria de Educação para resolver problemas burocráticos e receber informações e orientações para a própria administração.

**Dia 25 de abril de 2017, chego às 13:10h chego à escola para mais uma tarde de observação.**

A entrada dos alunos se deu de forma organizada e com a presença de alguns responsáveis que foram convocados pela gestora para terem uma conversa sobre o rendimento e comportamento de alguns alunos e no intuito de que os mesmos mudem as suas posturas a fim de obterem sucesso no findar do ano letivo de 2017.

Depois de entrarem na escola e se dirigirem às salas de aula com a presença dos professores, a diretora teve a tranquilidade de convocar os responsáveis de forma individualizada e esclarecer a cada um deles o porquê da convocação dos mesmos.

Em seguida, levou-os ao encontro de alguns professores e promoveu o encontro entre os mesmos e que aqueles relatassem a situação dos alunos nos aspectos cognitivos e comportamentais, findando com um acordo de união de forças para que este cenário mude e a aprendizagem, assim como a compreensão da importância dos estudos chegasse aos seus filhos também através deles, numa relação de cumplicidade com a escola.

Em seguida, a gestora e professores discutiram as estratégias que poderiam ser implementadas no intuito de propiciar a tomada de consciência desses alunos da importância do conhecimento para a transformação de suas vidas e superação das dificuldades. Ficando decidido que na próxima reunião cada professor elencaria ou socializaria novas ferramentas e estratégias para aproximação desses alunos ao ato de estudar.

**Dia 20 de maio de 2017, às 13:00 horas apresentei-me na escola para mais uma tarde de observação do espaço escolar.**

Neste dia letivo, a normalidade da entrada e rotina dos alunos na escola se mostrou mais uma vez. Porém, a gestão logo na entrada informou aos professores e funcionários que não haveria aula na sua completude de horário por conta da escassez de água na escola, que desfavorece uma rotina tranquila ao longo da tarde e que se organizariam os horários para que os alunos não fossem prejudicados em sua totalidade. Estabelecendo um horário diferenciado para cada turma e que permanecessem na escola até após o lanche.

A gestora aproveitou o restante da tarde e se reuniu com os professores para enfatizar a preparação para a prova do IDEB nos nonos anos e ainda para a elaboração do projeto junino. Cada professor ficaria e pesquisar e instigar os alunos a buscarem informações sobre a Cultura com ênfase à localidade em que estão inseridos para se elaborar ações que serão praticadas no decorrer dos dias junto aos alunos e culminaria no final do mês de junho na Festinha Junina, como já de costume na escola, agregando o conhecimento científico ao cultural.

Realizei neste dia a entrevista com a gestora, enfatizando mais uma vez a importância da pesquisa para a escola e toda a comunidade escolar.

#### **Dia 15 de junho de 2017, às 13:00 horas iniciei minha visita à escola.**

O dia letivo iniciou com a entrada dos alunos de forma organizada e orientada pela gestora e agentes de portaria. Logo após o intervalo para o recreio e entrega de lanche, houve uma breve reunião entre professores e gestora para que se socializasse a culminância do projeto “Junino” e se fizesse alguns ajustes para o dia do evento, projeto que está inserido no plano anual da escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico, dentro do calendário da escola também.

A reunião se realizou na sala dos professores, com a presença dos professores que trabalham no dia e a gestora. Fizeram algumas sugestões para

as ações do projeto e decidiram que professores em dupla seriam responsáveis pela preparação por sala. Cada sala ficará orientada pelos professores para concretizar as ações, dentre estas a ornamentação da escola com a ajuda e custeio da escola, produção de toadas de bumba-meu-boi, danças típicas, produção de brincadeiras juninas, além de um cardápio de comidas típicas e barraquinhas.

Ficou determinado ainda que na culminância que fosse ofertado pela escola um lanche que se adequasse também à época junina. Percebeu-se que não houve uma inserção dos demais funcionários e nem alunos neste momento da elaboração e sugestões para o projeto e posterior realização do evento culminante. Ficando restrito aos professores e gestora. Destaca-se ainda a não elaboração de um projeto escrito e estruturalmente montado, ficando claro o desprendimento com questões organizacionais e maior ênfase a prática e aplicabilidade.

A gestora ainda reforçou da importância da aplicação dos seminários em preparação da prova do IDEB que requer um esforço maior não somente dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, mas de todos os profissionais da educação, principalmente das salas de 9º ano, pois a escola vem se mantendo com bons índices, inclusive superando as metas previstas pelo MEC. A própria gestora lavrou a ata de reunião a qual seguiu para assinatura dos presentes.

#### **Dia 27 de junho de 2017, às 13 horas iniciei minha visitação à escola.**

Neste dia a escola iniciou suas atividades no horário normal e ainda houve a culminância do projeto “Junino” com a participação e envolvimento dos alunos, os quais se preparam para apresentarem as atividades diferenciadas propostas pelo projeto que foi elaborado pela equipe de professores e gestora como jogos e brincadeiras da roça, danças e manifestações culturais típicas do período

junino, comidas típicas e músicas regionais, assim como na ornamentação do ambiente escolar para que ficasse mais de acordo com a temática do projeto.

Percebeu-se que as atividades específicas para essa data, apesar de serem diferenciadas e de cunho cultura, não se desvinculou das áreas de ensino como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa,... Foram atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, com um olhar específico para cada tarefa e que contemplava a interdisciplinaridade, por exemplo, na elaboração das músicas as professoras estiveram sempre enfocando os aspectos da linguagem culta e regional assim como um resgate da cultura local, se alinhando à Arte, História e até Geografia local.

Observou-se ainda que não foram todos da comunidade escolar que se fizeram presentes efetivamente no evento, alguns funcionários como merendeiras e agente de portaria ficaram distante somente observando o que acontecia, ficando claro o distanciamento entre os membros da comunidade escolar.

Ao final do dia letivo, os alunos foram informados de que ali se encerrava o primeiro semestre letivo, para início das férias de julho. A gestora informou ainda que havia rumores de uma possível paralisação das atividades dos professores no retorno às aulas em agosto, e que os mesmos acompanhassem os noticiários ou se dirigissem à escola para se informarem sobre a data de retorno às aulas. Para finalizar a tarde, o lanche servido foi de acordo com a época festejada, comidas típicas do período de festa junina e confraternização de alunos, professores e demais funcionários.

**Dia 03 de agosto de 2017, às 13:10 h retornei às minhas visitas de campo.**

Nesta referida data compareci ao local de pesquisa, U.E.B. Honório Odorico Ferreira, no turno vespertino e encontrei somente a agente de portaria e a gestora a qual me explicou o motivo da greve de professores da rede municipal. Informou ainda que a escola estava prestes a ser beneficiada com uma reforma, exigência da comunidade escolar e documentada junto à Secretaria de Educação do Município, o que forçou a reorganização da escola em outros

espaços para contemplar alguns alunos com aula, não prejudicando o calendário escolar principalmente do 9º ano que se submeterá ao teste de âmbito nacional, o IDEB.

Segundo a gestora, ficou estabelecido um período de 45 dias de reforma no espaço escolar para alguns ajustes que impossibilitavam a permanência de alunos naquele espaço. Para amenizar a problemática, a gestão juntamente ao setor responsável na Secretaria de Educação decidiram transferir momentaneamente algumas turmas para uma escola na comunidade vizinha que possuía salas de aula disponíveis para prosseguirem com o programa de estudos anual. Isso deixa claro para toda a comunidade escolar que a reforma poderia ter começado a acontecer durante o período de férias, não acarretando nenhum problema de atraso no ano letivo.

Diante disso, a escola espera pelos materiais de construção que chegam aos poucos e para a reforma tão esperada por todos se realize de forma efetiva e em tempo hábil, diminuindo os transtornos causados pela mesma e beneficiando os que mais necessitam de um ambiente escolar favorável ao ensino e à aprendizagem. Nesta data, apliquei os questionários à gestora, aos alunos que estão tendo aula nas salas cedidas pelas escolas da comunidade do Coquilho e do anexo do Andiroba, professores e funcionários, além de alguns pais que residem nas proximidades da escola.

#### **Dia 30 de agosto de 2017, às 13:10 h retornei à escola.**

No dia referido voltei à escola para verificar no próprio local o andamento da reforma, porém ao questionar à gestora fui informada que o prazo de 45 dias para término da mesma não se concretizaria, infelizmente. Porém, foi-me informado também que como solução paliativa algumas salas estariam funcionando numa escola do governo estadual (salas que se encontram ociosas) nas proximidades da escola em estudo. Mais precisamente as salas que

farão a avaliação do Ministério da Educação deste ano e outras duas de 8º ano, no turno vespertino, sendo que apenas os professores das referidas salas e suas respectivas disciplinas estavam comparecendo à escola.

Todos os demais funcionários estavam comparecendo para dar todo o aparato de funcionamento, desde os serviços de secretaria ao de cozinha e limpeza.

A gestora estava acompanhando as obras e ao mesmo tempo as atividades desenvolvidas na outra escola. Além de comparecer a reunião na Secretaria de Educação como de costume.

Fechamento do Caderno de Campo



## **ANEXO**



**Anexo A – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do  
Campo Resolução CNE/CEB nº 1 – de 03 de abril de 2002.**

**Organização do Sistema de Ensino**

**Art. 7º** - Responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino em regulamentar as estratégias para o atendimento escolar do campo e flexibilização da organização do calendário escolar - o calendário escolar poderá se estruturar independente do ano civil (§1º). E as atividades poderão ser desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos (§2º).

**Art.8º e 9º** - As parcerias estabelecidas visando desenvolvimento de experiências de escolarização observarão:

- A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- Atividades pedagógicas e curriculares para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- Avaliação institucional sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- Controle social com a participação da comunidade
- Gestão Democrática nas escolas do campo

**Art. 10 e 11º** - Os sistemas de gestão democrática, contribuirão para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos Conselhos que promulgam um projeto de desenvolvimento, uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica das instituições e construindo mecanismos de relacionamento entre a escola, a comunidade, os órgãos normativos dos sistemas de ensino e os demais setores da sociedade.

### **Formação dos Professores do Campo**

**Art. 12º e 13** - Os sistemas de ensino observarão no processo de formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo com propostas pedagógicas de valorização da diversidade cultural e transformação do campo.

### **Financiamento da Educação**

**Art. 14º e 15º** - Referem-se ao financiamento da educação das escolas do campo, que será assegurado mediante do cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. A LDB determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo.